

Educar FCE

VOLUME 14

AGOSTO DE 2018



**A importância da
educação ambiental
no contexto escolar**

P. 1377

**A ludopedagogia e a
alfabetização: Contextos de
ensino e aprendizagem**

P. 1285

**Educação como um direito
de todos: Uma abordagem
dos aspectos legais**

P. 821



ISSN 2447-7931

FCE
FACULDADE DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS

Educar FCE / Faculdade Campos Elíseos
Vol. 14, n. 01 (Agosto, 2018), SP

Volume 14, n.01 (Agosto, 2018)
Bimestral

1. Inclusão. 2. Arte e Brincar. 3. Avaliação.
4. Gêneros textuais. 5. Estratégias e Ações Pedagógicas.

CDD 370

Os Conceitos emitidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos
autores.

É proibida a reprodução total ou mesmo parcial desta obra sem prévia
autorização dos autores.

Educar FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

Educar FCE - (CDD 370) - Volume 14 - Número 1 - Agosto de 2015



EDITORIAL

UM OLHAR CIENTÍFICO...

Apresenta-se nesta **14 edição da Revista Educar FCE**, mais uma série de pesquisas realizadas com afinco, produzidas após profícuas leituras, análises e resultados, transformando-se em artigos aqui publicados para o aprimoramento dos conhecimentos de nossos leitores. Fazer Ciência nada mais é do que questionar com vigor. Trata-se de uma maneira usual de ver a realidade. No contexto do senso comum, há o que costumamos chamar de BOM SENSO, caracterizado pela percepção simples mas adequada da realidade. O bom senso é parceiro da sabedoria, caracterizada pela experiência acumulada e cultivada. Seguindo esta linha de raciocínio, chegaremos à conclusão de que até uma pessoa com poucos conhecimentos científicos pode perfeitamente ser sábia, na medida em que consiga desenvolver uma reflexão profunda sobre a vida, a realidade e o convívio humano. Portanto, o cientista é também um sábio quando reconhece os limites da pesquisa, ao aceitar as dificuldades de se obter respostas a tudo, e a necessidade de uma busca incessante. Enfim, o cientista sábio é aquele que sabe que sabe pouco. Enquanto a Ciência questiona o real para ser real, a ideologia procura justificar seus interesses, que é o fim marcante. Dito isto, parece claro que o diferencial típico da Ciência é o questionamento sistemático. Somente pode ser científico, portanto, o que for discutido. Cada Ciência possui uma gama de sistemas metodológicos próprios que, unindo-se uns aos outros e de forma ordenada, conduzem a investigação científica a resultados satisfatórios. Todos nós sentimos a necessidade de um maior aprofundamento no campo científico, com o intuito de solucionar questionamentos que têm sido feitos, de tempos em tempos, mas que na maioria das vezes, ainda não respondidos plenamente por autores renomados na área. Devemos considerar também, que é relevante a verificação de que todo pesquisador consciente deve saber como selecionar e utilizar adequadamente as técnicas científicas para que os resultados obtidos sejam fidedignos. Sabe-se que nenhuma metodologia pode dispensar procedimentos responsáveis por selecionar as informações necessárias, visto que a escolha correta dos processos é que resultará na verdadeira contribuição científica da pesquisa e a sua validação. Nos artigos apresentados na **Revista Educar FCE** temos, inúmeras vezes, a possibilidade de nos depararmos com respostas dadas a questionamentos que vinham sendo feitos e possibilitadores de intervenção para a resolução de problemas apontados e detectados, de forma exemplar e plena. Luna (1988, p. 71) refere-se à pesquisa como “uma atividade de investigação capaz de oferecer e, portanto, produzir um conhecimento “novo” a respeito de uma área ou de um fenômeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe”. Certos de que toda a pesquisa elaborada adequadamente conduz a resultados efetivos para a Ciência, é que participamos com prazer da realização do Editorial para a 14ª edição da presente Revista.

Profa Ma Maria Virginia de Figueiredo Pereira do Couto Rosa
Procuradora Institucional da VOLTAIRE EDUCACIONAL - Faculdade Campos Elíseos

Mestre em Ciências e Práticas Educativas. Especialista em Língua Portuguesa e Linguística. Graduada em Letras – Português/Francês (Licenciatura Plena) - UNESP. Graduada em Pedagogia (Licenciatura Plena) - UNIFRAN. Graduada em Comunicação Visual - UNIFRAN.

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Alves Farias
 Cláudia R. Esteves
 Ivan César Rocha Pereira
 Maria Virgínia de Figueiredo Pereira
 do Couto Rosa
 Paulo Malvestio Mantovan
 Rodrigo Leite da Silva

EDITORA-CHEFE

Adriana Alves Farias

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Adriana Alves Farias
 Rodrigo Leite da Silva

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Eliana Duarte de Souza

PROJETO GRÁFICO

Elizandra Pires

COPYRIGHT

Revista Educar FCE
 ISSN 2447-7931
 Faculdade Campos Elíseos
 (Agosto, 2018) - SP

Publicação Bimestral e multidisciplinar vinculada à Faculdade Campos Elíseos.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial.

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

- 11** A VIDA DE KANDINSKY
ADRIANA COSTA LIMA
- 22** A AUTOESTIMA COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E NA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA
ADRIANA DE SÁ MARQUES ANTUNES GOMES
- 38** LITERATURA INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA NO IMAGINÁRIO
ADRIANA NEGREIROS PRIMO DA SILVA
- 46** A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS
ADRIANA RODRIGUES
- 56** RECURSOS HUMANOS NA GESTÃO ESCOLAR
ALEX LOPES COSTA
- 66** BRINCADEIRAS E EDUCAÇÃO: A BASE PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA
ALINE APARECIDA QUINELLO
- 76** A PEÇA CANTARIM DE CANTARÁ DE SYLVIA ORTHOF: UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA O ÂMBITO ESCOLAR
ALINE BARBOSA DE ALMEIDA
- 88** A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO
ALINE FRANÇOISE BITENCOURT
- 104** A PSICOFOBIA PRESENTE NA FAMÍLIA, SOCIEDADE E SEUS REFLEXOS NO AMBIENTE ESCOLAR
ALINE LOPES OLIVEIRA
- 114** A ARTE CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA
ALINE MORGANA APARECIDA OLMEDILHA SABINO
- 123** O PAPEL DO LÚDICO NA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DE EDUCANDOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
ANA CLÁUDIA DA SILVA
- 140** A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
ANA CLÁUDIA LESCANO ROMÃO
- 157** A RELEVÂNCIA DA NEUROCIÊNCIA LIGADA AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
ANA CLAUDIA VICTORELLI FERRARI
- 165** PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANA FLAVIA SANCHES CARLUCCI
- 176** OS DESAFIOS PARA PROMOVER UMA EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA NO BRASIL
ANA PAULA COSTA SOUZA
- 193** MÚSICA - UMA ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
ANA PAULA GONÇALVES FERREIRA GAGLIARDI
- 201** COMUNIDADE X ESCOLA: UMA PARCERIA QUE DÁ CERTO
ANDRÉA MARIA SODRÉ DE OLIVEIRA
- 210** LEITURA E ESCRITA NO PRIMEIRO CICLO: REFLEXÕES SOBRE COMO AS CRIANÇAS APRENDEM E DE COMO O PROFESSOR PODE ENSINAR
ANDRÉIA LOPES BORGES DE SOUSA
- 219** O PAPEL DO GESTOR PARA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DE QUALIDADE
ANGELA MARTINEZ MORENO
- 227** O PODER DA LITERATURA
ANGELITA FARIA MARQUES DE OLIVEIRA
- 238** A IMPORTÂNCIA DA GINÁSTICA ARTÍSTICA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS
ANITA REY SINMON
- 248** O SÉCULO XXI E OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE
BARBARA CRISTIANE DE NÓBREGA LAMELZA SILVA
- 260** CONTO DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
BEATRIZ ROSA SANTANA
- 269** LEITURA E ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
BRUNA DE OLIVEIRA RODRIGUES
- 277** A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TAA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
BRUNA GUIMARÃES DOS SANTOS
- 285** NEUROCIÊNCIAS: ENFRENTANDO AS BARREIRAS E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA
BRUNA MAZERINO
- 302** A EDUCAÇÃO E O SISTEMA DE CICLOS: UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO
BRUNA ZANINETTI

- 311** ARTES VISUAIS NA PERSPECTIVA DO DESENHO INFANTIL
CAROLINA BONFIM DE ANDRADE CAMPOS
- 325** ESTIMULAÇÃO POR MEIO DA MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS
CATIA CRISTINA PIZZOTTI
- 333** ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS
CÉLIA GUIMARÃES SANTOS KRENCAS
- 343** COMO A AFETIVIDADE PODE AUXILIAR O APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CIBELE AGNES CRUZ DOS SANTOS
- 351** MÚSICA, MOVIMENTO E EDUCAÇÃO: DE IDEIAS DISTORCIDAS AO USO POTENCIALIZADOR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM
CILÉIA CRISTINA SANTOS FIOCHI
- 360** NEUROCIÊNCIA E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CLÁUDIA SILVA DOS SANTOS
- 370** A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E DAS BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL
CLAUDIA BORGES MORENO
- 379** DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ESTIGMA: CONTRIBUIÇÕES DA COLABORAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA
CLÁUDIA SIMONE DIAS
- 389** EDUCAÇÃO PSICOMOTORA NA PERSPECTIVA DE LE BOULCH
CRISTIANI LIBRELON DE LIMA OLIVEIRA
- 400** EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO ESCOLA
DANIELA ABILA DOURADO ALVES
- 409** A VIOLÊNCIA NA VIDA DOS ADOLESCENTES
DANIELA CRISTINA APARECIDA DINIZ ROSA
- 419** O USO DO VIDEO GAME NA EDUCAÇÃO
DANIELA NICOLETTI NEVES PANEQUE
- 427** COMO O NEUROPSICOPEDAGOGO PODE AUXILIAR FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTÍSTA
DANIELA OMENA GUIMARÃES RAMOS
- 435** OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO APRENDIZAGEM NA BUSCA DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
DENISE PINTO FERREIRA DA SILVA
- 447** A IMPORTÂNCIA DO CONTATO COM A LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DIVANIRA DA SILVA SOUSA
- 463** SER PROFESSOR (HOMEM) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
EDUARDO BEZERRA DE SOUZA
- 483** AS RELAÇÕES CRIANÇA E NATUREZA, A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELENICE DE CARVALHO RODA
- 494** COMO LIDAR COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
ELIANE DIAS NASCIMENTO
- 504** A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
ELIANE RODRIGUES PESSOA VIANI
- 511** DISLEXIA: COMO IDENTIFICÁ-LA E MEDIAR A CRIANÇA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
ELIANE VIEIRA DA SILVA SANTANA
- 519** A RODA DE HISTÓRIA COMO FACILITADORA DA INCLUSÃO ESCOLAR
ÉRICA SILVA LIMA
- 531** AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E O AMBIENTE ALFABETIZADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
EVANDRO DE LIMA
- 540** DESENHO INFANTIL COMO CONSTITUIÇÃO DE LINGUAGEM
FABIANA BENTO DO PRADO
- 554** EDUCAÇÃO E CIDADANIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FABIANA VIEIRA DE MESQUITA
- 563** A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS
FABIANE ALVES DE LEÃO
- 576** CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE CAMPO PARA ANÁLISE DAS FINALIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
FABRÍCIA BORGES DE FREITAS ARAUJO

- 587** O JOGO NA SALA DE AULA
FÁTIMA APARECIDA DOS SANTOS SILVA
- 597** AS DIVERSAS FORMAS DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA
FÁTIMA CRISTINA DE LIMA
- 607** O TRABALHO BILÍNGUE (LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA) NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS
FERNANDA APARECIDA CUSTODIO RAMOS
- 620** O PSICOPEDAGOGO E SUA INTERVENÇÃO NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR
FERNANDA FERREGUETTE FERNANDES DA SILVA
- 630** A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM OLHAR SOBRE O LÚDICO
FLÁVIA ROCHA DE OLIVEIRA
- 640** A HISTÓRIA EM QUADRINHO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA
GABRIELA BAESSO DE SOUZA
- 649** GOSTANDO MAIS DE NÓS MESMOS: UMA ANÁLISE SOBRE OS IMPACTOS DO RACISMO NA CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA
GABRIELA SOUZA SILVA
- 659** A INCLUSÃO DO SURDO E SEUS DIREITOS NA SOCIEDADE ATUAL
GIOVANNA CESAR TURCO AGUIAR
- 671** INCLUSÃO E BULLYING: UMA LUTA CONTRA A DISCRIMINAÇÃO
GISELE CAROLINA DE OLIVEIRA DIAS
- 681** O BRINCAR COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GISELE SANTOS FABBO
- 694** A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GISLAINE LÁZARO PAVANI
- 707** A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NO ATENDIMENTO CLÍNICO E NO PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM
GISLANE MIGUEL DE SOUZA
- 715** UM PANORAMA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II
HENRIQUE JOSÉ DA SILVA
- 724** O DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO ACESSO À JUSTIÇA E A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PELO PODER JUDICIÁRIO NO PROCESSO COLETIVO
INGRID SPAGNOL PEREIRA
- 733** O PAPEL DO EDUCADOR NO ENSINO SUPERIOR E SUA VISÃO DOCENTE NO COMBATE A EVASÃO E REPETÊNCIA
IRA ROSOLIA DE MATTOS
- 746** A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR COMO UM PROCESSO CONTÍNUO DE APRENDIZAGEM
IVAN APARECIDO DA SILVA
- 756** O CURRÍCULO EM ARTES NA ESCOLA E A FORMAÇÃO DOCENTE
IVANY MARIA DE OLIVEIRA
- 764** O PAPEL DA CIDADANIA NA ELABORAÇÃO DE AÇÕES PARA A PRESERVAÇÃO E O USO CONSCIENTE DO LIVRO DIDÁTICO
IVONE ALCÂNTARA GONÇALVES
- 773** UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL
JACQUELINE VIEIRA FARIAS
- 784** COMO TRABALHAR A LEITURA, A ESCRITA E A REFLEXÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS
JAQUELINE TOPAL RAMTHUN
- 791** A CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA E MUNDO INFANTIL À LUZ DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT
JENERTON ARLAN SCHÜTZ
- 808** DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
JESSICA OLIVEIRA DOS SANTOS
- 819** EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO DE TODOS: UMA ABORDAGEM DOS ASPECTOS LEGAIS
JOSÉ CARLOS PASSONI
- 830** A CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR
JOSIVANIA PEREIRA MENDONÇA DE SOUZA
- 839** A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JULENI DE FÁTIMA RODRIGUES
- 850** ESTUDO DAS GRANDEZAS PROPORCIONAIS EM SALA DE AULA
JULIANA DE LIMA GREGORUTTI
- 859** BULLYING NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JULIANA BEATRIZ FERLIN

- 871** PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DISLEXIA
JULIANA CIRILLO COSTA
- 884** AVALIAÇÃO: INSTRUMENTO DE REFLEXÃO PARA A APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL
JULIANA GONZAGA DA SILVA GUESSI
- 894** OS DESAFIOS DE UM CURRÍCULO (RE) ESTRUTURADO PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO
JULIANA NICOA NEGREIROS LOPES
- 904** O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JULMARA DA SILVA RONCARI
- 917** A MÚSICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA AUXILIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KARINA NASCIMENTO SILVA
- 929** A IMPORTÂNCIA DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA
KATIA ALESSANDRA LEME MACHADO
- 939** A FONÉTICA E FONOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
KÁTIA ALVES BEZERRA
- 952** DESENVOLVENDO O HÁBITO DE LER
KÁTIA DELFINA AGOSTINHO VASCONCELOS
- 964** POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROTEÇÃO SOCIAL EDUCAÇÃO INFANTIL
KELLY CRISTINA ANGELO POMIN
- 978** AVALIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: OS EDUCADORES E A PRÁTICA AVALIATIVA
LARISSA BATISTA COSTA
- 988** DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE/IMPULSIVIDADE
LAUDICE MARIA DE JESUS PACHECO
- 1005** PSICOPEDAGOGIA: A POTENCIALIDADE DO JOGO E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO
LEILA DAS GRAÇAS RIBEIRO IMAMURA
- 1017** JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LIDIANE SIMÃO DA SILVA
- 1025** ARTE EDUCAÇÃO E A ARTE AFRICANA NO CONTEXTO ESCOLAR
LILIA VICENTE DA SILVA
- 1034** O BRINCAR COMO PRÁTICA EDUCATIVA: É BRINCANDO QUE SE APRENDE
LILIAN SILVANA MINHO ZANETTA
- 1043** GRÊMIO ESTUDANTIL E O PROTAGONISMO JUVENIL: EXERCENDO LIDERANÇA E ASSUMINDO COMPROMISSO COM A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DE SEU MEIO
LILIANE CAROLINE DA SILVA
- 1052** A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS
LÍVIA PONTES SILVA
- 1064** A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM
LOURDES DE SOUZA GOES
- 1075** INTERVENÇÕES DOCENTES EM CRIANÇAS COM DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE
LUANA MAJOR FLORESTA
- 1092** ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ALFABETIZANDO COM DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS
LUCIANA CAVALCANTI
- 1102** TRANSTORNOS DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NA APRENDIZAGEM (TDAH) HISTÓRICO, DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO
LUCIANA LIMA DE GODOY ANDRADE
- 1114** AS TECNOLOGIAS E OS RECURSOS AUDIOVISUAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM EM ARTE NO ENSINO MÉDIO EM FLORIANO - PI
LUCIANA RODRIGUES DA GRAÇA
- 1131** A CULTURA BRINCANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIANA SILVA DE SOUZA
- 1143** AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIENE ALMEIDA COSTA
- 1158** PSICOMOTRICIDADE: JOGOS E BRINCADEIRAS
LUCIENE LUISA NASCIMBENI BONFIM
- 1168** TEORIAS DA APRENDIZAGEM
MARCELA MOREIRA CERENCIO
- 1180** A GESTÃO ESCOLAR E O TRABALHO COM O TDAH: CONSTRUINDO UM DISCURSO PEDAGÓGICO COM UMA LINGUAGEM NARRATIVA IMPROVISADA
MARCIA CRISTINA MARIANO
- 1193** GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA ESCOLA PÚBLICA
MÁRCIA REGINA BRAGA SANTOS
- 1201** O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARCIA TERESA SCOLAR
- 1213** A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA, DA FAMÍLIA E DA SOCIEDADE NA DESCONSTRUÇÃO SOCIAL DOS PARADIGMAS ENRAIZADOS ÀS DEFICIÊNCIAS
MARCIANA CACIANO DAMASCENO
- 1221** AS INFLUÊNCIAS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NO INÍCIO DA VIDA ESCOLAR UM FRACASSO QUE PODE SURTIR
MARIA VALMIRA LERES DOS SANTOS

- 1230** JOVENS E SUAS CULTURAS JUVENIS
MARIA APARECIDA DA SILVA
- 1239** A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NOS ASPECTOS COGNITIVOS DA CRIANÇA
MARIA APARECIDA NICACIO DA SILVA OLIVEIRA
- 1249** A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E LITERATURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA CRISTINA FREITAS DE OLIVEIRA
- 1258** EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MARIA CRISTINA TELES DE OLIVEIRA
- 1267** A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO (JOGOS E BRINCADEIRAS) NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM
MARIA DAS DORES PEREIRA LIMA BEZERRA
- 1283** A LUDOPEDAGOGIA E A ALFABETIZAÇÃO: CONTEXTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM
MARIA DE FÁTIMA VASCONCELOS CANADA DEMASI
- 1291** O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA EDILMA DA CONCEIÇÃO SOUSA ABREU
- 1298** A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR
MARIA EULÁLIA DOS SANTOS NETO
- 1307** BRINCANDO E APRENDENDO (O LÚDICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL)
MARIA FRANCISCA BRUNO E SILVA
- 1314** HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA
MARIA HELENA OTTONI BUZATO
- 1323** A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES NAS SÉRIES INICIAIS
MARIA JOSÉ DA SILVA E SOUZA
- 1334** GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUA INFLUÊNCIA PARA A QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO
MARIA JOSÉ OLIVEIRA DOS SANTOS ALVES
- 1342** ESCOLA E FAMÍLIA: PARCEIRAS NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM
MARIA LUCIANA TELES DE OLIVEIRA
- 1351** O RACISMO, O PRECONCEITO E A DIVERSIDADE CULTURAL E ÉTNICA-RACIAL BRASILEIRA
MARIA LUCINEIDE DOS SANTOS
- 1364** CINEMA E HISTÓRIA: ESCOLA DE SAMBA, ALEGRIA DE VIVER, DE CARLOS DIEGUES NA SALA DE AULA
MARIANA GONÇALVES BARBEDO
- 1375** A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR
MARIANA SARAIVA SABINO DA COSTA
- 1383** A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL E NO MUNDO
MARILDA PEREIRA DA SILVA DE LEÓN ALVEZ
- 1396** UMA REFLEXÃO SOBRE A INFLUÊNCIA DA FIGURA PATERNA NA VIDA DA CRIANÇA
MARINA DE FÁTIMA URBANO MARQUES
- 1405** A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MAURA FARIAS FERNANDES
- 1413** PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E LITERATURA NA ESCOLA
MELISSA RODRIGUES GARCIA
- 1422** HISTÓRIA DA ÁFRICA NAS ESCOLAS
MICHEL RODRIGUES DA SILVA MORALES CURCHO
- 1432** A AQUISIÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS E A RESPONSABILIDADE DO GESTOR ESCOLAR
MICHELE ANDRESSA ESTAVARENGO
- 1441** ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA SALA REGULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL
MILENA PIGNATARI DE MELLO
- 1457** DESENHO NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RISCOS E RABISCOS E SUA INFLUÊNCIA NA EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO
MIRIAM CAMPOS HENRIQUE
- 1468** A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MONICA PONTES
- 1479** LUDOPEDAGOGIA E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR INFANTIL
MORGANA RODRIGUES CAMPOS
- 1490** HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
NÁDIA SUELI COSTA
- 1599** POLITICA EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO NO BRASIL
NATHANE DE OLIVEIRA DA SILVA
- 1508** A PSICOMOTRICIDADE E A UTILIZAÇÃO DO BRAILLE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
NEIVA MATOS SANCHES
- 1515** ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: OBSERVAÇÕES NECESSÁRIAS
NIVIA ALMEIDA VALENTE
- 1523** O PAPEL DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA
OZEIAS GONÇALVES PEREIRA

- 1537** A VIOLÊNCIA FÍSICA NA ESCOLA
PAMELA MEDEIROS ALBUQUERQUE
- 1546** A ESCOLA DO SÉCULO XXI COMO CONSTRUTORA DA CIDADANIA DO ALUNO
PAULO CÉSAR DA COSTA
- 1558** O BRINCAR E O ESTUDO DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PATRICIA GARCIA GONÇALVES
- 1567** A IMPORTÂNCIA DO RESPEITO À DIVERSIDADE NA ESCOLA
PRISCILA MARIA TRENTIN
- 1582** A INSERÇÃO E A CONTRIBUIÇÃO DO USO DAS MÍDIAS NAS ESCOLAS
PRISCILLA CRISTINE COIMBRA
- 1590** O LÚDICO COMO FERRAMENTA PARA ALFABETIZAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL
PRISCILLA PIFFER DO NASCIMENTO
- 1599** PLASTICIDADE CEREBRAL EM FASE ESCOLAR
PRISCILLA VILLAS BOAS ALMEIDA
- 1608** ÁLGEBRA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL
RAQUEL GUIMARÃES DE MEDEIROS
- 1620** O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO
REGINA LUCIA DE OLIVEIRA
- 1630** O COORDENADOR PEDAGÓGICO: FUNÇÕES E DESAFIOS NO AMBIENTE EDUCACIONAL
REGINA DE JESUS ROCHA
- 1641** EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
RENATA GOMES MOREIRA
- 1651** A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO INVESTIGATIVO NO ENSINO DE CIÊNCIAS
RENATA LOPES NETO
- 1661** PORTFÓLIO
RITA DE CÁSSIA REZENDE ALVES CAVALCANTE
- 1669** PROCESSOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS APLICAÇÕES
RIVA CAETANO DE SOUZA SILVEIRA DENYS MOREIRA
- 1677** GESTÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE EaD
ROSANA MARIA PAIVA KOVAES
- 1686** A MÚSICA E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM
ROSÂNGELA MATOS DE SANTANA
- 1693** A ESCOLA E A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA
ROSE ELAINE USSUY E SOUZA
- 1701** NEUROEDUCAÇÃO E NEUROPSICOPEDAGOGIA NOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM
ROSEMARA PINTO TOBIAS DE CAMPOS
- 1711** HISTÓRIA, CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO BÁSICA
ROSINEIDE LOPES DA SILVA
- 1721** A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO INCENTIVO AO HÁBITO DA LEITURA
SHIRLEI NEVES DE OLIVEIRA JUSTINIANO
- 1732** A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NAS PRÁTICAS ESCOLARES E O IMAGINÁRIO INFANTIL
SICLEIDE DE ARAÚJO LANDE
- 1741** A ARTE NA ESCOLA PÚBLICA
SILEM SANTOS SILVA
- 1756** OS CONTOS DE FADAS NUM CONTEXTO PSICOPEDAGÓGICO
SILVANA DE CASSIA COEN SIMEONI
- 1763** ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE O TEMA
SILVANA RODRIGUES DA SILVA DOMINGOS
- 1774** O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA PSICOMOTRICIDADE INFANTIL
SILVIA REGINA DE OLIVEIRA SILVA
- 1784** AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA ESCOLA EM SEUS DIFERENTES CONTEXTOS
SILVIA DE OLIVEIRA FLORES
- 1793** ESTRATÉGIAS DE AÇÕES PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DEFICIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SIMONE BENTO DE OLIVEIRA
- 1804** QUAL IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DO PEA PARA INCLUSÃO DOS DEFICIENTES
SOLANGE PLAÇA
- 1813** A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SURAYA AMBROSIO GONÇALVES
- 1826** EDUCAÇÃO E METODOLOGIA DE ENSINO EM FILOSOFIA E SOCIOLOGIA
SUZANA ROSA DOS SANTOS SILVA
- 1841** A BRINCADEIRA E SUA CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA
TAHILSE MARIÉLE FARIAS

- 1851** O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCANDO A GENTE APRENDE
TAIANE MARQUES DOS SANTOS
- 1859** A DANÇA NA TERCEIRA IDADE, UMA QUESTÃO DE SAÚDE OU PRAZER E ENTRETENIMENTO, COMPANHIA
TAMIRES SANTOS MARTINS
- 1868** A CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA A FORMAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TÂNIA MAGALHÃES PIO RODRIGUES
- 1883** MERITOCRACIA E EQUIDADE COM BASE NO FILME BRASILEIRO "PRO DIA NASCER FELIZ"
TÂNIA MARIA BARREIROS
- 1895** A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA VIDA DO AUTISTA
TATIANE FERNANDES DE OLIVEIRA MONTEIRO
- 1908** AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS DENTRO DO ENSINO SUPERIOR
TATIANE NASCIMENTO DE OLIVEIRA
- 1922** PROFISSÃO PROFESSOR E SUA REALIDADE
TAUANE OLIVEIRA ALMEIDA ARAUJO
- 1931** LER E ESCREVER NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
TERESA BARBOSA GUSMÃO
- 1941** AFETIVIDADE E EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DO PROFESSOR
THAÍS BAREÑO CALÓ ALVES
- 1950** O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS PRÁTICAS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
TIRSA ARRUDA DOS SANTOS
- 1959** A IMPORTÂNCIA DA GEOPOLÍTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL
VALDECI FELIPE DO NASCIMENTO
- 1969** A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
VALÉRIA CRISTINA PRIMO GRACIANO
- 1980** A MOTRICIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DOS CEIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO
VALERIA SANTOS MARIANO
- 1990** PLANEJAR E REPLANEJAR
VANESCA CANHASSI PASTORELLI
- 1999** A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VANESSA CRISTINA ARAUJO
- 2009** A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VANESSA PEREIRA DE JESUS GARCIA
- 2019** BERÇÁRIO: ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO E PRODUÇÃO DE CULTURAS
VANESSA ROSSI AMERICANO
- 2026** LITERATURA PARA CRIANÇAS PEQUENAS
VIVIAN DE CÁSSIA KISS
- 2040** RELAÇÃO DE PODER NA INSTITUIÇÃO ESCOLA
JULIANA BATISTA MOTA GORGONE BARBOSA



A VIDA DE KANDINSKY

RESUMO: A vida e obras de Kantinsky é o tema da pesquisa que explora o percurso que o artista faz para criar uma arte própria revolucionária dentro da pintura. Kandinsky insere na sua pintura, a música, arte que também era admirada pelo pintor. Isto lhe proporcionou grande admiração a artistas, também da época, como Maertelinck e Schoenberg. Neste artigo é apresentada, de forma detalhada, a construção do artista, desde seu início de pintor, a arte que o influenciou, e já em sua carreira consolidada, sua criação inovadora na pintura. Portanto, conhecer Kandinsky, traz o entendimento de arte inovadora, além de entretenimento que ela pode transportar a outros universos, tempos e espaços, uma arte desafiadora que ousou romper os clássicos e formar uma arte contemporânea.

Palavras-chave: Pintura; Inovação; Arte Abstrata; Kandinsky.

INTRODUÇÃO

Desde o início da história da humanidade, a arte tem se mostrado como uma prática presente em todas as manifestações culturais. O ensino e a aprendizagem da arte sempre existiram, e ao longo do tempo foram se transformando, porém muitos debates e muitas lutas fizeram-se necessárias para que a atual legislação educacional a reconhecesse e desse sua real importância.

Hoje, o ensino de Arte constitui componente curricular obrigatório, nos mais diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Lei nº 9394/96, artigo 26, parágrafo 2º): “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”, uma conquista, sem dúvida, importantíssima, mas que não dá fim à luta.

A presente pesquisa traz a educandos e educadores um pouco da vida e da obra de Wassily Kandinsky, um artista que revolucionou a maneira de olhar a arte, senti-la e de fazê-la.

Resulta da pesquisa, leitura e estudos da métrica e cores de suas obras, aspecto ao qual Kandinsky sempre deu muita importância, e que marcou sua obra de uma maneira peculiar.

A VIDA DO ARTISTA

Um revolucionário improvável. Esse era Kandinsky. Um dos artistas mais importantes das vanguardas do século XX. Sua obra, em constante evolução, refletiu o pensamento

de um artista criativo que via na cor a expressão mais pura do espírito humano.

Desde cedo as fotografias o mostraram mais como um professor do que como um pintor; terno e gravata eram seus trajes. Seus colegas lembravam-se de um intelectual reservado: em nenhum momento puderam crer que ele reescreveria a História da Arte.

Figura 01



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wassily_Kandinsky>. Acesso em 16 maio 2018.

Kandinsky nasceu em Moscou em 4 de dezembro de 1866, porém, viveu a maior parte de sua vida em Paris, sem deixar de se considerar russo de corpo e alma.

Filho de um produtor de chá de origem siberiana, Kandinsky foi um viajante, impelido por suas buscas espirituais; um visionário que, nesta fase de sua vida, já manifestava

sua íntima relação com o grande mistério que permeia toda a existência humana.

“[...] o espírito de cada artista se reflete na forma. A forma traz o selo da personalidade.

Obviamente não se pode conceber a personalidade como uma entidade situada fora do tempo e do espaço. Ao contrário ela esta sujeita, até certo ponto, ao tempo(época) e ao espaço(povo).

Cada artista tem sua palavra a dizer, tal como cada povo, e, por conseguinte, também o povo ao qual pertence esse artista [...].

[...] Enfim, é necessário estabelecer este princípio: o essencial não é que a forma seja pessoal, nacional, de belo estilo, que corresponda ou não ao movimento geral da época [...]; o essencial na questão da forma. É saber se ela nasceu de uma necessidade interior ou não. (KANDINSKY, 2000)

No final da década de 80, Kandinsky alternava sentimentos de maior e reverencia profundos pela natureza, e um forte e incompreensível impulsocriativo. Possuía uma incrível capacidade sinestésica: dissociava as cores dos objetos e as associava aos acordes sonoros, que variam de intensidade, ritmo e tons.

Quando jovem, não ousou ingressar na arte por considerá-la algo de sublime e inacessível, e por julgar suas habilidades ainda insuficientes para expressar-se por meio de imagens, portanto, iniciou seus estudos em Odessa, e entrou para a Universidade de Moscou em 1886, onde fez o curso de direito e de Economia Política, formando-se aos 26 anos de idade. No entanto, mantinha estreito contato com as duas formas de arte que apreciava: a pintura e a música.

Em 1889, como membro de uma missão etnográfica encarregada de estudar os costumes jurídicos das comunidades camponesas, Kandinsky descobriu a riqueza de decorações dos interiores das aldeias e as belezas naturais. Kandinsky maravilhava-se com as cores da cidade russa, com os cenários e as cúpulas banhadas pela luz do crepúsculo, o que lhe suscitava o desejo de pintar paisagens coloridas.

Figura 02



Fonte: < <http://pt.wahooart.com/@/8EWL2S-Wassily-Kandinsky-Cidade-antiga>>. Acesso em 16 maio 2018.

Durante uma visita ao Museu Hermitage de San Petersburg, Kansinsky fascinou-se com a luz e sombra dos quadros de Rembrandt, descobrindo assim, como ele próprio definia, o poderoso acorde duplo, no contraste das cores. “Em 1913 já as suas obras não referenciavam quaisquer objetos do mundo físico, recebendo inspiração direta da música. Estas foram as primeiras pinturas totalmente abstratas que apareceram no mundo da arte moderna” (GOMES, 2003). Na música, descobriu a totalidade da arte em Wagner, o que o lembrava da luz crepuscular

banhando Moscou. Mas foi em 1895 que Kandinsky viveu uma experiência marcante: ao visitar uma exposição, deparou com Medas de Claude Monet, “as pessoas discutem minha arte e fingem entender como se fosse necessário entender, quando é simplesmente necessário amar” (MONET in apud FRASES DA VIDA, 2018), pressentindo ali o que se tornaria o seu interesse na pesquisa.

Em 1896, Kandinsky rendeu-se inteiramente à arte e abandonou a carreira jurídica acadêmica, trabalhando como diretor de uma tipografia e especializada em reproduções de arte. Aos 30 anos, mudou-se para Munique, com sua prima Anja Tchimikian, com quem casou em 1892, e ingressou na escola de pintura do iugoslavo Anton Azbé. Embora se sentisse desestimulado com o tipo de ensino da escola, permaneceu no curso de modelo vivo durante dois anos.

Kandinsky passou a pintar representações simbólicas inspiradas no folclore e na arte popular russa. Inscreveu-se no curso de desenho do professor Von Stuck, sendo na primeira vez rejeitado, porém um ano depois, em nova tentativa, foi aceito. Stuck, ao mesmo tempo em que elogiava sua expressividade, criticava-lhe o uso extravagante da cor, incentivando-o a estudar a forma. E assim ele produziu diversas xilogravuras e desenhou a cor sobre o fundo negro.

Figura 03



Fonte: <<https://www.guggenheim.org/artwork/1836>>. Acesso em 16 maio 2018.

Kandinsky deixou o ateliê de Stuck no outono de 1900, valendo-se de vários modos do conhecimento adquirido com seu professor: ensinou-o a transpor a espontaneidade pictórica para um conceito de e uma composição.

Em 1901, fundou a “Phalanx” (Falange), uma associação de artistas- expositores, que foi inaugurada com a exposição de obras sua e de seus colegas do ateliê de Stuck, dentre eles: Stern, Hüsgen, Hecker, Klee. Esses rapazes eram membros de Die Elf Scharfrichter (Os Onze Carrascos), um cabaré literário e artístico que, como a Phalanx, rejeitava os valores artísticos tradicionais e defendiam a vanguarda. Kandinsky ficou particularmente encantado com a apresentação do pintor Jan Steen, que produzia “desenhos musicais”, movendo um lápis sobre um papel ao som de uma música.

Figura 04



fonte: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Jan_Steen#/media/File:Jan_Steen_010.jpg>. Acesso em 16 maio 2018.

A primeira exposição da Phalanx foi também a primeira aparição pública de Kandinsky, que já demonstrava disposição para divulgar suas ideias. Pela primeira vez, era o organizador de um grupo de artistas com o objetivo comum e, desde então, Kandinsky não foi somente um pintor, sendo também um teórico e um organizador, ocupando a posição de mediador que, acreditava ele, é o papel do artista.

Apesar da contínua e intensiva atividade das exposições na “Phalanx”, Kandinsky não conseguiu despertar o interesse por uma obra. A “Phalanx” fecha por falta de alunos no ano de 1904, durando apenas um

ano, tempo suficiente para que Kandinsky conhecesse sua futura companheira Gabriele Münter, que se matriculava como aluna.

Sentindo-se oprimido pelo casamento, e vitimado por sua depressão, separou-se de Anja. Tornou-se então, ao lado de Gabriele, uma espécie de nômade, viajando por Veneza, Odessa, Tunísia, Rapallo, Paris, Berlim, etc., experimentando outros meios de expressão artística, retomando temas do folclore e lendas russas.

Kandinsky voltou a Munique após passar algum tempo em Berlim e Dresde, onde expos na Briicke. Em 1909, conheceu a Alexei Von Javlenski e Gabriele Münter, com quem fundou a Nova Associação dos Artistas de Munique (NKVM), que tinha como objetivo realizar exposições de arte dentro e fora do país, acompanhadas de conferências e publicações.

A crítica reagiu contrariamente às exposições e as condenou sumariamente.

Neste período Kandinsky deixou-se influenciar pela arte japonesa e muçulmana. Da arte japonesa, encantou-se com o que chamava de ressonância interior; da muçulmana, emprestou a liberação total da realidade. Nessa época começa a pintar sobre vidro, inspirado na tradição Bavária.

Figura 05



Fonte: < <https://www.otempo.com.br/pampulha/almanaque/a-alma-de-kandinsky-1.1018865>>. Acesso em 16 maio 2018.

Kandinsky, a partir dessa época, começou a dividir seus quadros em três grupos: “Impressões” – com referência a um modelo naturalista; “improvisações” – que pretendiam refletir emoções espontâneas; e “composições” – o grau mais complicado e mais elevado, alcançado após longos trabalhos preparatórios e, pelo menos uma vez, fez alusão à música ao dar os títulos “Improvisação” e “composição”. Era também por analogia à música que via as cores e as formas “vibrarem” e “ressoarem”.

“Primeiro, farei diferentes testes de cor: Estudarei o escuro – azul profundo, violeta profundo, verde profundo, etc. Vejo as cores diante dos meus olhos regularmente. Por vezes, imito com os meus lábios os sons

profundos do trompete – depois visualizo várias misturas profundas, que a palavra é incapaz de conceber, e que a paleta vagamente reproduz.” (KANDINSKY, 1915 in apud GOMES, 2003)

Sua evolução não era totalmente aceita pelos seus colegas da “NKVM”, e as críticas aumentavam. Por essa razão foram canceladas algumas exposições, cresciam as tensões no seio da “NKVM”, e a situação torna-se insustentável quando, em dezembro de 1911, o júri da 3ª Exposição da “NKVM” rejeita a “composição V”, alegando que as dimensões da obra não correspondiam às regras da associação. A título de protesto, Kandinsky sai imediatamente da “NKVM”. Com a saída de Kandinsky o grupo perde a força e, em 1912, deixa de existir.

Kandinsky, Gabriele e Franz Mare, organizaram sua própria exposição, duas semanas mais tarde, sob o nome de Der Blaue Reiter (O cavaleiro azul). Der Blaue Reiter tornou-se motivo recorrente na obra de Kandinsky, símbolo da busca de encontro, de luta e desafios. Ele é a própria virtude, o mensageiro misterioso, São Jorge salvando a humanidade.

Der Blaue Reiter era visto por Kandinsky e seus companheiros, não só como uma manifestação de uma nova pintura na Alemanha, mas como um apelo a uma renovação em todos os domínios da arte e da cultura que em parte deveria ocorrer com uma reflexão. Teve sua primeira exposição coletiva em dezembro de 1911, na qual se fez representar por três obras: “Impressão – Moscou”, “Improvisação 22” e a polêmica e contestada “composição V”.

Pretendia ver a Natureza e o Homem a partir das experiências, sensações e sentimentos individuais, mas com um sentido universal, para a construção de uma arte pessoal, fundada na meditação que, tal como disse Kandinsky (fundador e idealizador do grupo), nascesse da necessidade interior. (WIKIPÉDIA, 2018)

No ano de 1910, une teoria e prática, concluindo *Do Espiritual na Arte* e pintando sua primeira obra não figurativa, *Primeira Aquarela Abstrata*.

Figura 06



fonte: < <http://www.arteduca.org/galeria/mostra-bauhaus-turma-2009/primeira-aquarela-abstrata-1910-1>>.

Acesso em 16 maio 2018

Do Espiritual na Arte apresenta dois aspectos: de um lado, trata-se de uma reflexão filosófica sobre a arte, e de outro, é um ensaio sobre a cor, um estudo científico e formal, uma análise minuciosa sobre as condições

da produção artística e das possibilidades da arte moderna. Embora, a princípio, Kandinsky tenha encontrado dificuldades na publicação, o livro foi aclamado no meio artístico e recebido com entusiasmo por jovens artistas que buscavam uma nova fonte de reconhecimento e expressão.

Para Kandinsky, qualquer obra que imitasse os princípios artísticos de eras passadas, estava fadada a uma existência sem alma. Ele julgava que o homem estava dominado por sua concepção material do mundo, preso a aspectos mesquinhos de sua própria materialidade, e que somente a arte poderia resgatar este homem do abismo para o qual se dirigia. Por meio de uma vibração anterior, a obra de arte o despertaria e acolheria e o artista ocuparia então a posição de mediador entre dois mundos: o material e o espiritual. Para ele, “compreender é educar o espectador, induzi-lo a compartilhar o ponto de vista do artista” (CUMMING, 1996)

Kandinsky também considerava que a cor possuía poderes misteriosos que os artistas manifestavam em seus quadros. Levava em conta a ressonância espiritual da cor, a sua ação sobre a alma. “A cor é a tecla. O olho é o martelo. A alma é o piano de inúmeras cordas” (KANDINSKY, 1996)

A *Aquarela Abstrata*, além de ser a resposta a seu profundo e antigo anseio de encontrar um meio e expressão em que a ressonância interior suprimisse a própria imagem, era o resultado de intensa pesquisa, sujas etapas Kandinsky descreveu em *Um olhar sobre o passado*.

No período entre 1910 e 1920, as obras produzidas por Kandinsky caracterizam-se

por cores vivas e por traçados violentos e transtornados. Mas o caos logo se organiza, em razão das suas necessidades interiores. Não era, desse modo, uma simples questão de liberação de automatismos. Mas sim uma intensa organização que tinha como objetivo manifestar forças cósmicas que estavam além do próprio indivíduo.

Na literatura e na música, Kandinsky encontrou a correspondência ideal de sua estética: Maeterlinck e Schoenberg. Maurice Maeterlinck “nasceu em 1862, na Bélgica, e é considerado um dos expoentes do dito teatro “simbolista” que surge, na virada do século” (FISHER, 2009). E

Foi no conhecimento da concepção de arte de Kandinsky e sua relação com ideias produção artística caracterizou-se pela heterogeneidade: produziu aquarelas e gravuras por necessidades puramente comerciais e, por outro lado introduziu em seus quadros uma geometrização gradativa e um enquadramento. Suas teorias e obras tornaram-se bastante conhecidas e Kandinsky manteve contato estreito com a revolução artística russa, influenciando os seus contemporâneos com sua ideia sobre a dissolução de qualquer referencia figurativa.

Mas, os pintores da vanguarda russa foram além: contrapondo a abstração expressiva de Kandinsky, produziram uma arte não figurativa totalmente geométrica e baniram qualquer conteúdo subjetivo de suas obras. Nisto, Kandinsky via o perigo de um formalismo esquemático. Por outro lado, eles, consideravam a arte do mesmo pitoresca, vendo nela “malformações do espiritismo”. Abriu um abismo entre Kandinsky e a

vanguarda russa, e esta passou a fazer-lhe críticas cada vez mais acintosas, o que contribuiu para que ele decidisse abandonar mais uma vez a Rússia.

Em 1921, Walter Gropius, “Considerado um dos principais nomes da Arquitetura do século 20, Gropius foi fundador da escola vanguardista de arte e arquitetura Bauhaus. Estudou em Berlim e em Munique, onde completou sua formação” (PEDAGOGIA & COMUNICAÇÃO, 2018), convidou-o para ensinar na Bauhaus (casa da Construção), em Weimar, uma influente escola de desenho industrial. Considerando sua ideia de unificação de todas as artes Kandinsky parecia predestinado para tal missão, que assumiu com alegria, porque há muito buscava uma síntese entre a arte e a arquitetura. Publicou então, o álbum gráfico *Pequenos Mundos* e realizou, com a ajuda de seus alunos, painéis de quatro metros por oito.

Figura 07



Fonte: <<http://pt.wahooart.com/@/8EWL5X-Wassily-Kandinsky-Pequenos-Mundos-VI>>. Acesso em 16 maio 2018.

Em 1924, com a dissolução da Bauhaus de Weimar, Kandinsky funda com Klee, Feininger e Jawlensky o grupo Die Blue Vier (Os quatro azuis). Em 1925, a Bauhaus muda-se para Dessau (Alemanha) onde Kandinsky passa a ocupar uma das residências construídas por Gropius para professores da Bauhaus.

A Bauhaus tornava-se cada vez mais política até ser encerrada em 1932, transferindo-se para Berlim, para onde Kandinsky se mudou. Nessa altura, o cerco nazista era ostensivo e a escola foi fechada ao encontrarem material comunista. O conselho chegou a um consenso: a Bauhaus foi definitivamente encerrada.

Com a subida de Hitler ao poder, as obras de Kandinsky foram consideradas também como “arte degenerada” e os nazistas confiscaram mais de cinquenta obras do artista e catorze foram penduradas na mostra “Arte Degenerada”. Que tinha por objetivo denegrir a arte moderna com uma apresentação de diversos artistas, de forma caótica, acompanhadas de textos difamatórios e que teve a presença maciça de mais de dois milhões de visitantes. Para Kandinsky, a situação tornava-se insustentável na Alemanha nazista: era russo, pintor abstrato e professor da Bauhaus, e embora já possuísse nacionalidade alemã desde 1928, foi obrigado a partir para o exílio, em Paris.

Na França, que só reconhecia seus próprios pintores, sua situação não ficou melhor: sentiu-se um peixe fora d’água. Dominado pelos pintores cubistas e surrealistas, o mercado de arte parisiense não compreendi as abstrações do artista.

A despeito de suas dificuldades em Paris, Kandinsky não perdeu o entusiasmo pelo trabalho e continuou escrevendo diversos artigos em defesa da arte abstrata. A produção de Kandinsky desta época não denota sinais de guerra ou de ocupação nazista. Apesar de suas enormes dificuldades cotidianas, esforçou-se por prosseguir sua vida sem alterações até o verão de 1942, quando pintou seu último grande quadro. Vitimado por arteriosclerose, doença que “consiste na perda da elasticidade da parede das artérias, processo ocorrido de forma gradual e é causado, principalmente, por acúmulo de placas de gordura no interior destas”. (LIMA, 2018) e já apresentando sinais de degeneração física, limitava-se a pintar pequenas obras sobre cartão, vindo a falecer no dia 13 de dezembro de 1944, aos 78 anos de idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa percorreu a vida de Kandinsky para esclarecer quem foi este artista que vorazmente enfrentou a negação de sua obra e as guerras socio-históricas de sua época para transpor suas criações às gerações. Suas obras são consideradas cânones, pois perpassam a história e continuam tendo a importância em sua temática. Ou seja, embora tenha sido criada no passado a obra clássica mantém um vínculo com a contemporaneidade: “toda obra de pensamento como toda obra de arte, nasce de experiência de uma falta.” (MACHADO, 2002). E foi assim, que Kandinsky recriou a arte no seu tempo.

O estudo também traz nomes de amigos próximos à Kandinsky, e os que influenciaram sua arte, dentre eles Maeterlinck e Schoenberg, os quais ele tinha apreço à pessoa e à produção artística.

A admiração pela música e a pintura, faziam que Kandinsky buscasse artistas que disseminassem uma arte inovadora também na música. Foi isto que o levou a procurar esses dois talentos.

Por último, foram analisadas algumas obras do artista. Desde o começo de sua trajetória, na qual reproduzia as vilas e cidades que cruzava, as xilogravuras, as pinturas em vidro, até a arte abstrata.



ADRIANA COSTA LIMA

Graduação em Língua Portuguesa pela Universidade de Mogi das Cruzes (2003); Especialista na Área de deficiência Auditiva/Surdez pela UNESP (2016); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Língua Portuguesa - na EMEF Juscelino Kubitschek de Oliveira, Professora de Educação Básica - Língua Portuguesa - na EE Joaquim Eugênio de Lima Neto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação (1996). Lei N° 9.394 Art. 26, parágrafo 2º. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em 16/05/2018.

CUMMING, Robert. Para entender a arte. São Paulo: Editora Ática, 1996.

DIAS, Daniele Gugelmo. São Jorge: espiritualidade e arte na amizade de Schoenberg e Kandinsky. Campinas: UNICAMP, 2016.

FRASES DA VIDA. Claude Monet. Disponível em: <http://frasesdavid.com.br/autor/claude-monet> >. Acesso 16 maio 2018.

GOMES, Filipa. A música nas obras de Kandinsky. Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Artes Plásticas- Pintura. Lisboa: 2003.

KANDINSKY, Wassily. Curso da Bauhaus. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____, Wassily. Do Espiritual na Arte. Tradução: Álvaro Cabral e Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LIMA, Mariana Araguaia de Castro Sá. Arteriosclerose. Mundo Educação. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/doencas/arteriosclerose.htm>>. Acesso em 16 maio 2018.

MACHADO, Ana Maria. Como e Por que Ler os Clássicos Universais Desde Cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

PEDAGOGIA & COMUNICAÇÃO. Valter Gropius. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/biografias/walter-gropius.htm>> . Acesso em 16 maio 2018.

PRESA, Carla Patrícia Magalhães. Sinestesia na Arte. Universidade da Beira Interior. Faculdade de Artes e Letras. Covilhã (PT): 2008.

WIKPÉDIA. Der Blaue Reiter. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Der_Blaue_Reiter>. Acesso em 16 maio 2018.



A AUTOESTIMA COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E NA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

RESUMO: A autoestima é fundamental no desenvolvimento de um processo de aprendizagem sadio, vivo e efetivo, pois leva a pessoa a acreditar em si, em sentir seu valor e sua capacidade de mudança. Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo analisar a autoestima e sua relação com a aprendizagem; bem como o seu papel na intervenção psicopedagógica. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que permitiu perceber que a autoestima, tanto de sujeitos ensinantes como de aprendentes é um componente primordial para que a aprendizagem ocorra de modo prazeroso e efetivo, e é por esse motivo que ela merece evidência na psicopedagogia e representa um grande desafio para educadores que tenham compromisso com uma educação de qualidade. Vale ressaltar a importância que professor possui na vida dos alunos e a influência que exerce até mesmo nos aspectos relacionados à formação do caráter e da personalidade do indivíduo. O psicopedagogo também pode ser um promovedor do aumento da autoestima auxiliando a criança a desenvolver autonomia, independência, novas reflexões para suas atitudes, novas alternativas para resolução de situações, aprender a lidar com as frustrações, desenvolver a criatividade, aceitar e respeitar a si mesmo e aos outros.

Palavras-chave: Autoestima; Psicopedagogia; Aprendizagem; Família.

INTRODUÇÃO

A autoestima é peça fundamental para que o desenvolvimento humano possa se dar de forma equilibrada e o indivíduo possa conviver dignamente em sociedade, buscando assim, uma relação de múltiplas” trocas”, tornando-se feliz, ético, seguro de seus atos, reconhecendo o seu próprio valor (ABREU; CORDEIRO, 2010).

De outro enfoque, começam a ter visibilidade estudos científicos sobre o tema que discutem a importância da autoestima na educação. Porém, é necessário reconhecer que essa discussão ainda é subestimada pelos educadores.

Dessa forma, diante das demandas da educação no mundo atual, tornam-se urgentes pesquisas e estudos que enfoquem os fatores que colaboram para que haja o desenvolvimento de uma boa autoestima a fim de que o sujeito aprendiz se identifique como indivíduo único, singular, que se aceita e se sinta seguro e apto a enfrentar as complexidades do aprender. Diante disso, justifica-se a relevância deste estudo.

Assim sendo, o objetivo deste artigo é contribuir para a reflexão sobre a importância da autoestima no processo de aprendizagem, bem como na intervenção psicopedagógica.

Para a Psicopedagogia, como área de estudo da aprendizagem humana, é fundamental que exista um olhar em busca do entendimento de como o sujeito se forma como pessoa, como criatura que sabe e produz saber, ou seja, como o sujeito aprende para aprender acerca de si mesmo e acerca de seu ambiente (SERRA, 2012).

Conforme Bonet (2003), a autoestima passou a ser estudada mais profundamente na área da psicopedagogia a partir da década de 90, diante da suposição que a falta de autoestima poderia trazer dificuldades no processo de ensino-aprendizagem em crianças e jovens.

Ao tratar dos problemas da educação na atualidade, os especialistas afirmam que é preciso se concentrar em um processo fundamental: o estímulo e o reforço da autoestima das crianças, visto que os estudos demonstram que a importância da mesma para o bom desenvolvimento das crianças se multiplica nos países desenvolvidos, nos quais os problemas básicos já foram solucionados (ABREU & CORDEIRO, 2010).

De acordo com Branden (2003), de um modo simples, a autoestima é o que a pessoa sente em relação a si mesma. Quando é positiva, demonstra que a pessoa tem uma boa imagem a respeito de si, acredita que gostem dela e confiem em sua capacidade de lidar com desafios. Quando é negativa, a pessoa acredita que não é merecedora do amor de ninguém, que não é capaz, não acredita em seu potencial, e acha que não sabe fazer nada direito.

Na opinião de Coelho (2018), a autoestima interfere com a autoria no ensino-aprendizagem, pois, o que está em questão não é só o desenvolvimento cognitivo, o ato de aprender está relacionado a múltiplos fatores cognitivos, afetivos, orgânicos, familiares e sociais. É importante que o educador saiba lidar com a “autoestima”, tendo conhecimento de que a mesma pode ser sua aliada na autoria da aprendizagem

de seus alunos. Aprender aumenta a autoestima. O olhar do professor para o aluno é imprescindível na construção e sucesso da sua aprendizagem. O que inclui valorizar suas opiniões, sugestões, observar, acompanhar seu desenvolvimento e se mostrar acessível para conversas mútuas. O fortalecimento das relações entre o professor e o aluno contribui para o melhor rendimento escolar.

Aluno com baixa autoestima é aluno que não aprende, estudante que não evolui. Por isso, faz-se necessário que aqueles que estão envolvidos com a educação conheçam a influência da autoestima no desempenho da aprendizagem dos educandos (PAROLIN, 2018).

Assim sendo, há no tema afetividade e autoestima um grande desafio para o professor que, de forma geral, tem em sua formação profissional, orientações voltadas para conceitos cognitivos ou convivência com pessoas “competentes”, não levando em consideração, assim, os conceitos afetivos que se fazem necessários para a valorização da autoestima do aluno.

Dessa forma, a escolha deste tema tem o intuito de contribuir para promover maior discussão e interesse dos profissionais da educação que acreditam no sucesso escolar que tem como princípio básico a afetividade em sua relação e, em consequência, colaborando para uma autoestima positiva. Nessa perspectiva, pretende-se demonstrar que é possível construir um ambiente escolar baseado no respeito, favorecendo a construção da autoestima que está intimamente ligada à afetividade.

De acordo com Briggs (2000, p. 27) “A

chave da paz interior e da vida feliz é a autoestima elevada, pois é ela que está por trás de todo relacionamento bem-sucedido”.

Na elaboração da pesquisa, optou-se pela revisão bibliográfica, utilizando livros; artigos diversos e sites da Internet, que versam sobre o tema.

A AUTOESTIMA NA EDUCAÇÃO

Há gerações a prática educativa escolar e familiar é baseada em atitudes emocionais negativas como a permissividade e o autoritarismo. Segundo Voli (1996), a sociedade brasileira atual é proveniente de uma educação passiva moldada por pedagogias liberais, tendo como mais influentes as tendências Tradicional e Renovada.

De acordo com Moysés (2001), a Pedagogia Tradicional surgiu no século XVI, mas tem sobrevivido ao tempo, mantendo suas influências até a atualidade, mesmo com a chegada de tendências mais modernas. É caracterizada por entender a educação como um sistema no qual o professor controlava o aluno, que não tinha direito de expressar o que sentia, qualquer manifestação oposta era motivo para o aluno receber punição. Essas punições vinham desde beliscões, reguadas na cabeça, joelhos em cima de milho, até palmatórias; e o pior é que os alunos não podiam reclamar para os pais, porque eles viam o professor como uma pessoa muito importante, e davam poder absoluto na educação dos filhos.

Partindo desse pressuposto, é preciso reconhecer que, na Pedagogia Tradicional,

o ensino se dava em um regime autoritário, no qual o desenvolvimento intelectual do aluno ficava retido, visto que só o professor era o dono do saber. A educação mantinha um ensino robotizado, no qual o professor parecia estar com um controle remoto, controlando sempre o aluno para que não saísse de sua direção. Os conteúdos eram seguidos de acordo com a programação sem importar se foram interiorizados pelos alunos ou não, o importante era decorar e passar.

Já a Pedagogia Renovada despontou no final do século XIX, em oposição à Pedagogia Tradicional, visto que esta já não estava mais atendendo aos interesses da sociedade da época. Tratava-se de um momento de profundas mudanças políticas, econômicas e culturais (MOYSÉS, 2001).

Segundo Moysés (2001), a Pedagogia Renovada tinha como característica determinar o aluno ativo como centro do processo de ensino-aprendizagem e não o professor ou o conhecimento, como ocorria na Pedagogia Tradicional. A função do professor é orientar, incentivar, organizar as situações de aprendizagem mais adequadas às características individuais dos alunos, com o objetivo de desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais.

Porém, por falta de estudos mais aprofundados pelas escolas e pelos professores a respeito da Pedagogia Renovada, além de outros motivos, a teoria foi mal interpretada e, muitas vezes, foi aplicada seguindo os princípios da Pedagogia Tradicional (BRANDEN, 2003).

Isso resultou em inúmeras correntes teóricas, entre elas a Escola Tecnicista, que

tinha como inspiração a teoria behaviorista da aprendizagem, surgida no século XX; na década de 60 no Brasil, período de mudanças profundas no cenário político nacional. É caracterizada por compreender que a função da escola é preparar pessoas com habilidades técnicas para o mercado de trabalho, com a finalidade de fornecer mão-de-obra e acompanhar o processo de industrialização do país (BONNET, 2003).

De acordo com Moysés (2001), os organismos oficiais impuseram essa educação à escola, que passou a ser controlada rigidamente para agir em conformidade com a política econômica e ideológica da ditadura militar vigente. Usava-se a escola como um meio de controlar a sociedade, já que professores e alunos eram vistos como sujeitos passivos no processo de ensino-aprendizagem. Via-se na didática o objetivo de inibir a criatividade, a pesquisa e, por consequência, o desenvolvimento autônomo dos indivíduos e qualquer possibilidade de surgimento de ideias revolucionárias que pudessem afetar a dominação do Estado.

Esse breve histórico comprova que a educação não é imune às mudanças e processos sociais. A escola influencia e é influenciada por inúmeras práticas sociais e mediante a contribuição dos diversos sujeitos e grupos sociais. Ainda que em importância e medidas diferentes, os indivíduos da sociedade atual, foram crianças que cresceram em um ambiente, ora repressivo e autoritário, ora bastante permissivo, levando-os a se tornarem carentes de segurança e autoestima (OLIVEIRA, 2012).

Ao analisar a autoestima dos alunos, Voli

(1996) afirma:

A maior parte das crianças que chegam à escola, provenientes desse tipo de meio familiar, sob o ponto de vista de sua formação pessoal apresentam baixa autoestima. Na escola, por sua própria estrutura, e não havendo uma ação pessoal dos professores para modificar a situação de condicionamento iniciada na família, as dificuldades psíquicas das crianças tenderão a reforçar-se ao invés de se realizar (p.24).

Conforme Voli (1996), mediante os pressupostos das Pedagogias Tradicional e Renovada, as relações interpessoais determinadas na família e na escola levam a situações que prejudicam a autoestima. Algumas delas se fazem mais presentes no dia-a-dia da escola: a falta de atenção e de afeto dos pais e professores; ações e sentimentos como a vergonha e a culpa gerada pelos já conhecidos castigos; a tendência em oferecer tudo pronto, desconsiderando a capacidade de agir e refletir da criança; valorizar o erro como algo que foi mal feito.

Todas essas situações prejudicam a constituição de uma autoestima saudável e, portanto, levam à formação de indivíduos com atitudes e aptidões restritivas e insuficientes, carentes de criatividade, espontaneidade, originalidade e imaginação (ALMEIDA, 2008).

Atualmente, em várias localidades do Brasil, tem-se realizado experiências baseadas na autoestima de alunos em idade escolar. Os resultados fortalecem as constatações de pesquisas internacionais que evidenciam a forte relação entre desempenho acadêmico e autoestima.

O desempenho escolar e a autoestima são fatores interdependentes e indissociáveis, que exercem uma influência mútua. Caso a criança chegue à escola trazendo uma autoconfiança positiva, ela enxergará essa nova situação como um desafio. Porém, caso ela chegue com níveis baixos de autoestima, tendo dúvidas a respeito de suas próprias competências, a escola representará um espaço de sofrimento, elevando suas chances de ter dificuldades de aprendizagem (PAROLIN, 2018).

Analisando-se o processo educacional de algumas décadas passadas e ainda, infelizmente, dos dias de hoje, é possível compreender a razão de existirem estatísticas tão angustiantes dos níveis de repetência, evasão e resultados de avaliações de aprendizagens no país. Tanto na rede privada de ensino quanto na rede pública é possível observar a discordância existente entre a realidade dos alunos e o modo como a escola os recebe, indicando situações de violência simbólica. A realidade e a cultura dos alunos são ignoradas, existem relações autoritárias e práticas pedagógicas fragmentadas (PAROLIN, 2018).

Em decorrência dessas práticas limitadoras da espontaneidade, criatividade e motivação do indivíduo, surgem consequências traumáticas; que continuam se manifestando posteriormente nos adultos, que enfrentarão o mercado de trabalho, o qual vem se modificando ao longo do tempo muito rapidamente, auxiliando a formação de um ambiente elevadamente competitivo no qual vigora a lei “que vença o melhor”. Existe uma preocupação constante em procurar

mais conhecimentos ou desenvolver novas habilidades para que o indivíduo se sinta capaz de acompanhar esse ritmo de mudanças e não seja excluído (MOYSÉS, 2001).

Porém, quando procuram os processos de capacitação, os adultos se deparam com uma carga deficiente de autoestima, por causa de seu histórico educacional. Além disso, ainda se faz uso da capacitação como uma mera ferramenta de transmissão de informações, sem contextualizar o estado emocional do indivíduo, suas aspirações e percepções a respeito de si mesmo. Possivelmente, isso poderá influenciar de modo negativo, visto que, uma prática pedagógica que ignora a realidade, a produção do saber e os interesses dos alunos não funciona.

O PAPEL DA FAMÍLIA E DA PSICOPEDAGOGIA NA AUTOESTIMA

A família também exerce um papel essencial na formação da autoestima da criança, e é, na maioria das vezes, o primeiro grupo social com o qual as crianças têm contato.

Segundo Macedo (1997), a família é o alicerce, a base para a construção da autoestima, do caráter, da moral e dos valores pessoais.

Infelizmente, o que se vê atualmente hoje são famílias desestruturadas, em que cada um vive por si; não se vê mais momentos em família. Muitas vezes, isso ocorre também em virtude da grande quantidade de divórcios, e baixa renda familiar, sendo preciso que

todos da família trabalhem para ajudar no orçamento.

De acordo com Tiba (1999, p. 84), “cuidar é mais que um ato, é uma atitude. Assim sendo, é necessário cuidar da terra antes e depois da semente ser jogada, para que a planta possa crescer, florescer e dar bons frutos”.

É importante destacar que a tarefa de educar deveria ser, para a maioria das famílias e educadores, algo tão natural quanto comer ou respirar. Porém, educar aparece em suas ações e dentro de teorias consideradas ideais, como uma complexa tarefa a ser executada.

Todos os movimentos, sensações, sentimentos e comportamentos que o ser humano experimenta estão interligados à família (WINNICOTT, 1997).

Na visão de Salvador (2011), a maneira de a família criar o filho acaba influenciando o seu desenvolvimento e norteador o tipo de pessoa que será no futuro. Então, não se pode pensar em uma criança desvinculada dela. A criança criada por sua família de origem ou por uma adotiva, ou em instituições de abrigo, parece carregar consigo um significado de vida psicossocial advindo da presença ou da ausência da família.

Assim sendo, atualmente, a família está sendo estudada na maioria dos contextos que envolvem as pessoas, sobretudo na educação escolar (SALVADOR, 2011).

A família vem sendo alvo de diversas reflexões quanto ao modo de viver, decorrentes, primeiramente, no Brasil no início da década de 60, com os hippies. A literatura histórica revela que os jovens

dessa época se rebelaram fortemente com os modos sociais e um deles foi a forma da educação familiar (OLIVEIRA, 2012).

Uma vez questionada, a família vem desde essa época, tentando novas alternativas para obter um meio familiar agradável e uma formação de indivíduos mais satisfatória (PAROLIN, 2018).

É com muita ansiedade, falta de orientação e com certa apreensão que os pais encaram a vida escolar de seus filhos. Quanto mais perdidos estão, maior é a pressão que fazem em torno do entendimento de muitas dificuldades enfrentadas pelos filhos. Por sua vez, a escola em estado de perplexidade para encontrar a solução imediata, recorre tanto à Psicologia quanto à Psicopedagogia, na esperança de resgatar, primeiramente, o seu papel (COELHO, 2018).

A família e a escola sentirão mais segurança e aceitarão mais prontamente a orientação, por exemplo, de um Psicopedagogo, se perceberem que ele está atingindo com autenticidade, fiel a seus valores e convicções e, sobretudo, baseado naquilo que ele mesmo aprendeu ao longo de sua experiência profissional e cultural, ou seja, um Psicopedagogo parece necessitar se inteirar das mudanças ocorridas tanto no âmbito familiar quanto escolar. A crença de que pode haver regras para a família se relacionar com a escola é incompatível com a atitude de compreensão social e histórica da criança que está em estudo (COELHO, 2018).

Confiar em regras somente poupa o trabalho de ter de refletir sobre cada situação problemática e se sentir responsável por

uma solução satisfatória, mas não passa de generalizações. Isso significa que o Psicopedagogo, agindo dessa forma, poderá desconsiderar o que é individual, para cada caso, para cada problema, fazendo-o passar por cima do que é único em determinada criança que convive em certa família. Guiar-se por regras afasta, em última análise, o psicopedagogo da criança e da família. As regras coisificam as relações do Psicopedagogo da criança e da família e parecem ser inimigas da espontaneidade e dos sentimentos positivos (SERRA, 2012).

A família é uma instituição em transição como outras tantas em nossa sociedade, e isso é natural em uma sociedade que busca progresso. Como se pode pensar em desenvolvimento se as relações sociais devem ser sempre as mesmas? Tem-se, nesse caso, uma ironia, pois, como querer uma sociedade pensante, atuante e desenvolvida, mas como uma família do século passado? É importante que o Psicopedagogo reflita sobre isso.

A família atual não está desequilibrada, ela parece estar procurando se ajustar aos novos movimentos sociais e isso é perfeitamente normal. Se o Psicopedagogo comparar a família de hoje com a de dez anos atrás, observará diferenças. Tal fato é evidente porque tudo o que muda, torna-se diferente do anterior, mas nem sempre, isto é, necessariamente, um desequilíbrio (SERRA, 2012).

As famílias que promovem o crescimento de seus membros poderiam ser consideradas como funcionais; já aquelas que bloqueiam esse crescimento podem ser tidas como

disfuncionais (SALVADOR, 2011).

Embora o contexto familiar seja de um grupo social pequeno, ele sofre um processo de mudança constituindo seu ciclo vital. As transformações começam a ocorrer quando o casal gera seu primeiro filho. A criança ao nascer faz com que os papéis de esposos e de pais sejam fundidos. Surgem os avós, que juntamente com os pais e amigos vão estabelecendo novas regras de relacionamento. À proporção que os filhos vão crescendo, novas transformações vão ocorrendo, acompanhando as fases escolares e de adolescência. Mais tarde, novas uniões surgem com a exigência de novos papéis a serem cumpridos (SALVADOR, 2011).

A complexidade da vida moderna e as dificuldades econômico-financeiras da família fazem com que pais e mães busquem compartilhar não só a educação dos filhos, mas também o próprio sustento deles.

Desse modo, as crianças são mandadas cada vez mais cedo para as instituições de ensino, como as escolas maternais. Sua educação é relegada basicamente para a escola, levando os pais a buscarem somente os resultados (SALVADOR, 2011).

Não compete somente à escola a função de educar, mas também à família. E se esta hoje tem sobrecarga da vida moderna é importante lembrar, entretanto, que não é o tempo que se está junto com os filhos, mas a maneira como se estabelece a relação com eles, o que importa (MACEDO, 1997, p. 196).

Dessa forma, entende-se que os filhos precisam sentir que podem contar com o apoio dos pais, que devem demonstrar a atenção reservando-lhes um espaço de

tempo para a convivência.

Quando a criança apresenta dificuldades na aprendizagem, sem que sejam verificados problemas de ordem intelectual, motora ou neurológica, pode-se entender que a influência familiar seria capaz de gerar essa disfunção, visto que a produção da criança é o resultado da inter-relação existente no meio em que ela vive (BRIGGS, 2000).

Todo cuidado deve ser tomado ao atribuir causas às disfunções na aprendizagem. Um diagnóstico mal feito pode rotular não só a criança como a própria família, trazendo como consequência uma dificuldade maior com relação a uma possível solução do problema.

Na verdade, conforme Coelho (2018), cabe tão somente a um profissional que trabalha com problemas de aprendizagem, como o Psicopedagogo, minimizar tais disfunções, aliviando tanto a culpa dos pais como da própria criança, dentro de um espaço confiante e harmônico, levando-a a vencer as dificuldades lenta e gradualmente.

Tanto a riqueza quanto a pobreza de estimulação, seja no plano físico como no social, vai interferir no processo de desenvolvimento da inteligência (PIAGET, 1980).

No plano físico, é necessário que se proponha um ambiente explorador, com estímulos que agucem a curiosidade e o senso criador. A criança deve ter ao alcance resposta para suas dúvidas, ou seja, meios que favoreçam a busca de resultados, pois, segundo sua natureza, ela sente necessidade de experimentar, de transformar... (COELHO, 2018).

No plano social, a criança deve se sentir valorizada. Na qualidade de uma vivência psicológica plenamente realizada, a autoestima é em outras palavras a confiança no funcionamento da mente, na capacidade de pensar, nos processos por meio dos quais a criança julga, escolhe e decide. É também confiança na sua capacidade de entender os fatos da realidade que caem dentro de sua esfera de interesses e necessidades. Trata-se de uma autoconfiança cognitiva (SALVADOR, 2011).

Os adultos devem ter a vivência do respeito mútuo para que a criança possa ter a certeza de seus valores e a sensação de conforto e segurança ao expor seus pensamentos, suas vontades e necessidades.

Para Salvador (2011), o ambiente físico e social coloca continuamente a criança diante de questões que rompem o estado de equilíbrio do organismo e iniciam a busca de comportamento mais adaptativo, tornando gratificante para o organismo, que se sente mais apto a lidar com situações novas. Pode-se dizer que as novas questões movimentam o organismo a fim de solucioná-las. Para tanto, vai fazer uso de estruturas mentais já existentes ou, então, quando tais estruturas se mostram ineficientes, elas são modificadas com o propósito de se chegar a uma maneira adequada para lidar com a nova situação.

A aprendizagem é um processo em que intervém a inteligência, o corpo, o desejo, o organismo, articulados em um determinado equilíbrio e a estrutura intelectual tende a um equilíbrio para estruturar a realidade e sistematizá-la pro meio desses dois movimentos. Por meio da assimilação,

o indivíduo transforma a realidade para integrá-la às suas possibilidades de ação e, por meio da acomodação, ele transforma e coordena seus próprios esquemas ativos, a fim de adequá-los às exigências da realidade (PIAGET, 1980).

Na opinião de Piaget (1980), por mais simples e rudimentar que seja, todo ato de inteligência pressupõe uma interpretação da realidade externa, uma assimilação do objeto por conhecer a algum tipo de sistema de significados existentes no sujeito.

Da mesma forma, todo ato de inteligência, por mais elementar que seja, pressupõe um enfrentamento com as características do objeto, ou seja, uma acomodação às demandas ou exigências que o mundo dos objetos impõe ao indivíduo.

Assim, numa relação de pais e filhos, a existência da compreensão e do respeito mútuo, em que flui o diálogo e a aceitação da edificação do pensamento, favorece a elaboração dos conceitos de moralidade. Se há respeito pelo que o outro pensa, se há possibilidade de ajudar na construção das ideias, se é permitido contra-argumentar, se o que diz é aproveitado e valorizado, provavelmente circula a afetividade e o que era obrigatório, coagido, passa a ser prazeroso, possui forma e sentido, ficando mais fácil para a criança se limitar. Nessa concepção, a autoestima busca um ponto de equilíbrio no qual o raciocínio lógico é paralelo ao desenvolvimento da moral e este tendo como base o afeto (ALMEIDA, 2008).

A autoestima inspira a pessoa a obter resultados e lhe permite sentir prazer e orgulho diante de suas realizações.

A fixação do estabelecimento das regras é fundamental para que a criança perceba seus limites e se adapte a eles. Os pais, muito flexíveis na colocação de regras, geram insegurança e falta de referência na vida da criança (SALVADOR, 2011).

Contrariando a visão racionalista, que considera a aprendizagem como um processo consciente e produto da inteligência, hoje nos damos conta de novas teorias enfatizando o ser humano holístico, ou seja, para que esse mesmo ser humano aprenda é necessário considerarmos a integração entre o organismo, a inteligência, o corpo e o desejo, situando essas questões no aspecto social e familiar (FERNÁNDEZ, 1991).

O problema de aprendizagem que indica um “sintoma” ou uma “inibição” toma forma em um sujeito, abalando a dinâmica de articulação entre os níveis de inteligência, o desejo, o organismo e o corpo, resultando num aprisionamento da inteligência e da corporeidade por parte da estrutura simbólica inconsciente (FERNÁNDEZ, 1991).

De acordo com Facirolli (2018), é fundamental estar sempre presente a relação dos quatro níveis: orgânico, corporal, intelectual e desejante, no que diz respeito ao aprender, uma vez que, tanto na construção como na dinâmica, intervém a família.

A indiferenciação na família se caracteriza como a não circulação da informação e do conhecimento, sendo esses fatores predominantes no ato de aprender, que quando mal trabalhados, proporcionam o caminho para os sintomas de não aprendizagem.

Para sua família, o paciente tem o lugar

daquele que não sabe. Os pais determinam, inconscientemente, o que os filhos são, e o que devem fazer, perdendo-se a autonomia de viver plenamente, segundo sua ideologia (FACIROLLI, 2018).

O mesmo acontece com a forma que se trabalha a informação. Se for como segredo, ele age tanto na mente de quem o comunica como de quem o recebe e a maneira como ele é passado e aceito (desconhecido, impossível de citar ou de ver), pode constituir um problema de aprendizagem, pela dificuldade de simbolizar, por exemplo (FACIROLLI, 2018).

Todo indivíduo possui uma forma própria de receber e transformar o conhecimento, a qual é denominada como “modalidade de aprendizagem”.

A modalidade de aprendizagem é como uma matriz, um molde, um esquema de operar as diferentes situações de aprendizagem.

Na interpretação do neurologista e psiquiatra austríaco Sigmund Freud (1939, p.173), “o elemento maternal desempenha o papel principal para que ocorram as interações estimuladoras na criança. A afetividade será solidária e garantirá as estruturas cognitivas conforme o vínculo estabelecido”.

Além desse vínculo mãe-criança e afetividade, que Freud diz ser necessário para garantir estruturas cognitivas e, conseqüentemente, a aprendizagem, para que ela ocorra, a criança tem que estar com o ego bem estruturado. Segundo Freud (1939), “O Ego é a parte da personalidade que planeja, organiza e pensa. A criança ainda continua tentando conseguir o que quer, mas agora ela busca a gratificação de

seus desejos, usando estratégias baseadas na realidade” (p. 27).

Assim, o ambiente familiar pode ter um impacto profundo tanto para o bem como para o mal. Os pais podem alimentar a autoconfiança e o autorrespeito ou colocar obstáculos medonhos que impedem o aprendizado dessas atitudes. Podem transmitir a crença que têm na competência e na bondade de seu filho ou passar o oposto. Podem criar um ambiente em que a criança se sente segura e a salvo ou um ambiente de terror. Podem colaborar no surgimento de uma autoestima saudável ou fazer tudo que se possa imaginar para sabotar seu crescimento.

Conforme Bowlby (1982), estudos foram feitos por numerosas clínicas sobre indivíduos que possuem personalidades saudáveis e que não demonstram nenhum sinal de distúrbios, manifestando autoconfiança e sucesso em suas relações humanas e em seu trabalho.

Em primeiro lugar, essas personalidades bem adaptadas apresentam equilíbrio perfeito entre, por um lado, iniciativa e autoconfiança e, por outro, a capacidade para buscar ajuda e fazer uso dela quando a ocasião requer. Em segundo lugar, um exame de seu desenvolvimento mostra que elas foram criadas em famílias estreitamente unidas, com pais que, segundo parece, nunca deixaram de lhes propiciar apoio e estímulo. Embora a autonomia seja evidentemente encorajada em tais famílias, ela não é forçada.

Toda essa consequência vai favorecer ou não as condições para a aprendizagem, porque as questões do meio envolvem as estruturas psíquicas que, quando bem

harmoniosas, evitam a neurose, visto que a dificuldade está ligada à palavra “Realidade”, e o princípio da realidade tem de lutar com as expectativas e sanções da sociedade (FACIROLLI, 2018).

A concepção da autoestima é a ponte entre o meio-ambiente e os aspectos mentais para o favorecimento da aprendizagem, que num mundo em que existem mais escolhas e opções do que em qualquer outro momento de nossa história – um mundo de fronteiras ilimitadas em todas as direções para as quais nos voltamos –, precisamos ter um nível mais elevado de autonomia pessoal. Isso significa uma maior necessidade de uma crença em nós mesmos, baseada na realidade, tanto externa como interna, ou seja, é o EGO se estruturando de acordo com as solicitações do meio externo, orientado pelas aspirações éticas e culturais dentro da educação e da moral. Por isso, orientar a construção do EGO na criança é trabalho árduo para pais e educadores.

Assim, a criança conta com esse EU, que está em plena formação, por meio do entendimento que adquire das influências exteriores.

Freinet (1977), psicólogo e pedagogo, alerta para a consciência dos pais, no intuito de focalizar a necessidade de medir os recursos utilizados para educar seus filhos. A coação, exigência para seguir uma regra, inibe a liberdade da criança de se expor, de criar e construir sua crítica. Dessa forma, a necessidade dela responder a essa coação vem de maneira inaceitável, pois atua no comportamento, ou na não aprendizagem, ou não se manifesta, tornando-se uma criança

apática, tímida e sem iniciativa.

A autoestima exige a assertividade. A criança deve se sentir no direito de se levada a sério, de ter suas próprias opiniões e escolhas. Deve ser participante das relações em condição de igualdade, isto é, nem a “coitada”, nem a eterna ajudante dos desamparados, deve ter seu direito de errar, de começar de novo, de investigar e experimentar (MIRANDA, 2003).

Segundo Cury (2014), respeitar a autoestima não é exercer a valorização e a crença da capacidade. É equilibrar, ponderar as potencialidades do indivíduo; é saber fazer a leitura do seu modo de viver, abrir caminhos, mostrar limites, impor regras bem esclarecidas e de comum acordo; é saber aproveitar seu lado forte e respeitar sua fraqueza.

Portanto, a autoestima é uma relevante necessidade humana, que colabora de forma fundamental para o processo da vida, sendo imprescindível para o desenvolvimento normal e saudável na aprendizagem. É um processo interno, mas que está estreitamente relacionado com as influências do meio externo.

“A autoestima é a confiança em nosso direito de ser feliz: a sensação de sermos merecedores, dignos, qualificados para expressar nossas necessidades e desejos de desfrutar os resultados de nossos esforços” (FACIROLLI, 2018, p. 08).

Também na psicanálise, os sentimentos da criança podem ser transferidos, nas suas formas positivas e negativas às pessoas que substituem os pais. Em geral, essas pessoas, a quem são transferidos esses sentimentos

são professores, educadores ou médicos. Cabe aos mesmos aproveitarem sempre essas relações de transferência afetiva, transformando os sentimentos negativos em sentimentos positivos de simpatia, de amor aos semelhantes.

O negativo de um rótulo impede que a criança avance em direção ao conhecimento. É doloroso, é difícil, tudo é complicado. Quando ela consegue vencer as próprias barreiras, sinal de poder assimilar, não acomoda. São as barreiras do medo (MIRANDA, 2003).

É possível determinar as origens do medo da rejeição nas primeiras críticas feitas pelos pais, por outros membros da família, professores e até mesmo pelos colegas. É a associação da criança com seus próprios erros. Ao criarem os filhos, os pais cometem erros costumeiros ao dizerem “menino mau” ou “preguiçoso”, “desordeiro” e “burro” (SALVADOR, 2011).

Conforme Salvador (2011), crianças que crescem em ambiente cheio de humilhações, apelidos negativos e censuras, quase sempre se tornam adultos críticos, com autoestima menor do que a adequada. O medo da rejeição se transforma no medo da mudança e elas tendem a procurar segurança nas exposições nas quais se ajustam ao sistema. O medo da mudança se traduz no medo do sucesso.

Assim, a aprendizagem depende de uma boa interação com o meio, uma vez que o medo é uma resultante do desequilíbrio das adaptações com esse meio. A não circulação do conhecimento na família, a desorganização hierárquica provocando a

falta de limites e o estabelecimento de regras como fatores externos e a não solução do complexo da castração e o complexo edípico, fatores internos, promovem tal desequilíbrio, impedindo que a criança se harmonize com a aprendizagem.

Concluindo, pode-se afirmar que os traços individuais da criança são influenciados pelo papel que os pais exercem na primeira infância e por suas identificações com eles e com outras pessoas que exerçam autoridade, como os professores, no decorrer de sua vida, especialmente durante seu processo de socialização. Então, se faz mister que educadores, pais, psicopedagogos e especialistas, tenham um conhecimento prévio de tais teorias de desenvolvimento que contribuem não só para a compreensão do comportamento humano, como também para o reconhecimento da importância do processo de socialização, além de suas consequências para o desenvolvimento da personalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se concluir que a autoestima é um conjunto de fatores formadores de nossa autoimagem, do conceito que criamos de nós mesmos, da importância que nos damos e de nossa posição na relação com o meio. É o modo como percebemos nossa situação quando interagimos com alguém ou diante de um grupo. É mais que somente “se gostar”, é sentir que somos capazes de realizar nossos desejos e tarefas; é lutar por nossas opiniões com a certeza de que somos importantes no

contexto no qual nos inserimos, é equilibrar-se, incluir-se, dar a si mesmo voz e vez.

Além do mais, a autoestima é fundamental no desenvolvimento de um processo de aprendizagem sadio, vivo e efetivo, pois leva a pessoa a acreditar em si, em sentir seu valor e sua capacidade de mudança.

Atualmente, a autoestima é o fator diferencial na aquisição de novos conhecimentos. Tanto para alunos, quanto para professores. Os alunos criticados ou pouco elogiados por suas famílias tendem a se interessar menos pelos assuntos da escola, não somente nos temas da família. Na escola, são propensos a se identificar com os alunos que apresentam problemas de comportamento e de disciplina. Estudam menos e pouco participam da aula. Para o educador, pais e orientadores, parece ser um caso de desinteresse e de desleixo consigo mesmo.

Alunos que ouvem críticas do professor são propensos a se identificar menos com a disciplina e a fugir de suas obrigações, recebendo novas repreensões e constituindo um círculo vicioso. Entretanto, em muitos casos não há um fator específico nem uma razão para que o indivíduo esteja com a autoestima rebaixada, visto que são traços adquiridos na formação da personalidade, nos cinco primeiros anos de vida. Depende do modo como a relação afetiva com os pais foi reforçando sua condição de ser que aprende, que explora e recebe elogios, de como foi recompensado e valorizado, ou o oposto, se sofreu repreensões e humilhações, passando a desenvolver uma imagem negativa de si mesmo, a se achar inferior e incapaz.

O incentivo e o elogio não motivam nem fazem mágica, somente garantem condições para que o indivíduo se sinta capaz, sinta-se um ser nas mesmas condições e direitos que os outros; o elogio encoraja, empolga, inclui.

Também é importante lembrar que as políticas educacionais falidas de nosso país destruíram a autoestima do educador. Da mesma forma que alguém com a autoestima rebaixada não liga se é esquecido ou se é passado para trás, anda desleixado com roupas e asseio corporal, o educador com autoestima rebaixada também não se importa mais de entrar em salas de aula caindo aos pedaços... Tudo parece normal: salários baixos e atrasados, aumentos insignificantes e até ofensivos, politicagem na escola... Tudo fica aceitável para quem esquece de si mesmo: cair de nível social, notar a desconfiança do vendedor no momento de pedir crediário nas lojas...

É evidente que somente um cargo ou o status não mantém nem eleva a autoestima de ninguém. Porém, se tivéssemos políticas educacionais sérias, elaboradas por profissionais, escolas modernas, planos de desenvolvimento profissional e de valorização, nossos educadores não seriam tão tolerantes e passivos diante de situações de desvalorização.

É importante que o professor tenha consciência de suas possibilidades de transformação, pois, é essa consciência que a sociedade precisa para provocar o processo de mudanças nas novas gerações. Vale ressaltar a importância que ele possui na vida dos alunos e a influência que exerce até mesmo nos aspectos relacionados à formação

do caráter e da personalidade do indivíduo. Para tanto, é preciso que o professor se sinta uma pessoa realizada e com uma autoestima elevada, para que possa colaborar e influenciar na formação dos alunos, não oferecendo barreiras às diferenças que são particulares a cada indivíduo. Conforme nos diz Cury (2014, p. 34), “ser educador é ser promotor de autoestima”.

O psicopedagogo também pode ser um promotor do aumento da autoestima auxiliando a criança a desenvolver autonomia, independência, novas reflexões para suas atitudes, novas alternativas para resolução de situações, aprender a lidar com as frustrações, desenvolver a criatividade, aceitar e respeitar a si mesmo e aos outros.

Muitas crianças, sobretudo as pequenas, não conseguem falar a respeito do assunto somatizando e apresentando diversos sintomas desde queda de cabelos, dores de barriga, diarreia, constipação até amnésia parcial ou total, agressividade, que poderá refletir no baixo rendimento escolar. Diante disso, fazendo uso do lúdico, como jogar, brincar, falar, se expressar por meio de desenhos, pintura, modelagem, arte, dramatização, é que o psicopedagogo estará fornecendo uma nova abordagem à criança, procurando o entendimento e a superação da situação conflitante gerando a melhora no rendimento escolar.

Finalizando, foi possível compreender que a autoestima é um fator muito relevante para a saúde psicológica do ser humano, visto que ela se conceitua em o sujeito saber gostar e valorizar a si mesmo, para que possa valorizar as outras coisas, o mundo em geral.

A autoestima é fator relevante não apenas para crianças ou adolescentes, mas também a qualquer indivíduo que viva em sociedade, já que precisa dar valor a si mesmo para poder dar valor aos outros.



ADRIANA DE SÁ MARQUES

Especializada em Direito Educacional pela Escola Superior de Administração - HSM (2016); Especializada em Educação e Gestão Ambiental pela Faculdade Mozarteum São Paulo - FAMOSP (2014); Especializada em Meio Ambiente e Sustentabilidade pela Faculdade Mozarteum São Paulo - FAMOSP (2014); Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Campos Salles (1999); Professora de Ensino Fundamental da Prefeitura de São Paulo

REFERÊNCIAS

- ABREU, L. F. de; CORDEIRO, R. A. M. Aprendizagem e autoestima no processo de capacitação empresarial. Monografia (Psicopedagogia), Universidade Castelo Branco. Bahia, 2010.
- ALMEIDA, A. R. S. A emoção na sala de aula. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 2008.
- BRANDEN, N. Autoestima: como aprender a gostar de si mesmo. 40ª ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- BONET, J. V. Auto-Estima: O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2003.
- BRIGGS, D. C. A autoestima do seu filho. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- COELHO, A. S. B. F. O fracasso escolar e intervenção psicopedagógica. Disponível em: <<http://www.afirmativo.com.br/pos/admin/apostilas/imgs/INTERVENCAO%20PSICOPEDAGOGICA%20-%20Prof.%20Joao%20Edisom>>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- CURY, A. J. Treinando a emoção para ser feliz. 3ª ed. São Paulo: Academia de inteligência, 2014.
- FACIROLI, M. de S. A Autoestima como Instrumento para o Sucesso Profissional. Disponível em: <http://www.plenitude.com.br/index.php?paginas_ler&artigos&id=1006>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- FERNÁNDEZ, A. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FREINET, C. Conselho dos Pais. São Paulo: Estampa, 1977.
- FREUD, S. Cinco lições da Psicanálise. 3ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1939.
- MACEDO, R. M. A Família Diante das Dificuldades Escolares dos Filhos. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MIRANDA, S. Um vôo possível: o sucesso escolar nas asas da autoestima. Campinas: Parios, 2003.
- MOYSÉS, L. Autoestima se constrói passo a passo. 3ª ed. Campinas: Parios, 2001.
- OLIVEIRA, I. B. de. O futuro chegou: Reflexões sobre o cotidiano. 3ª ed. Rio de Janeiro: Reptoarte Gráfica, 2012.
- PAROLIN, I. C. H. Autoestima como instrumento no processo de aprender e ensinar. Revista Aprender Virtual. São Paulo: setembro/outubro 2009. Disponível em <<http://www.aprendervirtual.com.br>>. Acesso em: 14 ago. 2018.
- PIAGET, J. A Psicologia da criança. São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL, 1980.
- SALVADOR, C. C. As práticas educativas familiares. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2011.
- SERRA, D. C. G. Teorias e práticas da Psicopedagogia Institucional. 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.
- TIBA, I. Disciplina: limite na medida certa. São Paulo: Gente, 1999.
- VOLI, F. A autoestima do professor. São Paulo: Loyola, 1998.
- WINNICOTT, D. W. A Família e o Desenvolvimento Individual. São Paulo: Martins Fontes, 1997.



LITERATURA INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA NO IMAGINÁRIO

RESUMO: A importância da literatura infantil na concepção de imaginário e da criatividade transforma a maneira de pensar e de agir. A criança ao sonhar se transporta para mundos nunca antes habitados e criativos. O pensar e falar cria aspectos de intelectualidade com formato de um vocabulário rico e rebuscado para a idade a qual se estabelece conexão. Suas criações mentais ajudam no desenvolvimento psicológico e neural ofertando mundos distantes de sua vida atual e auxiliando nos formatos de sonhar e criar aspectos para se tornar um indivíduo crítico, responsável e atuante na sociedade. A escola é uma das pontes para que a literatura infantil (linguagem oral, escrita ou visual) desenvolva competências de leitura e escrita para uma influência positiva nesse processo de inicial e que seguirá por toda a vida deste ser infantil até a idade adulta.

Palavras-chave: Imaginário; Histórias Orais; Leitura; Contos de Fadas.

INTRODUÇÃO

Em séculos anteriores as histórias infantis eram orais como tantas outras com tradições dos povos em questão com suas lendas e expressão cultural. A literatura infantil surgiu em meados do século XVII com o intuito de educar as crianças (extraoficial). No ambiente escolar houve a necessidade da utilização da literatura infantil de propiciar à criança a sensação de que um mundo insólito se abre em sua mente. Para tanto se usa contos de fadas e outras histórias do gênero propõem uma ruptura com o real imediato e dirigem-se a regiões do inconsciente, fortalecendo a necessidade de beleza interior e de sabedoria.

As tradições orais na literatura fazem parte do patrimônio imaterial na transmissão da literatura. A importância é tamanha para o acervo da literatura infantil. Dos contos as fábulas todos passaram pelo crivo da literatura oral e foram de grande importância na época e nos dias atuais, já em formato escrito e em livros vários.

O ambiente escolar torna a literatura outro domínio para uma visão ampla da criança. Trabalha-se a aprendizagem envolto a imaginação de pequenos textos (fábulas) escritos, e contos para um ambiente lúdico proveitoso e agradável a imaginação dos pequenos. O acesso ao código escrito confere a criança o poder de participar do mundo secreto dos adultos. Assim, o ato de ler é uma aventura fascinante, que o leva a um novo domínio. A fascinação torna-se maior quando se descobre que, por intermédio da ficção e poesia, encontra resposta às suas perguntas interiores.

A literatura ocupa-se do real tangível e do real psíquico da criança, possibilitando condições de elaborar significativamente os dados da realidade e sua interação com ela. O cumprimento de dupla finalidade: por um lado proporciona a criança compreender os contornos do real e as emoções que provoca; por outro, incentiva a produzir textos, a partir da apropriação de textos existentes.

HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL

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

A literatura Infantil na antiguidade era expressamente oral, em que se destacavam histórias de cavalarias apreciadas por adultos e crianças. Podemos dividi-la em dois momentos: a escrita e a lendária. A lendária foi criada com a necessidade das matriarcas se comunicarem com seus filhos, de contar coisas que estavam ao seu redor, histórias orais, não sendo registradas por códigos. Os primeiros livros infantis surgiram em meados do século XVII, quando começaram a transcrever as histórias contadas oralmente. Eram obras de fundo satírico, os intelectuais criaram contra a opressão para desvirtuar e condenar usos, costumes e personagens

que oprimiam o povo. “Os autores, para não serem atingidos pela força do despotismo, foram obrigados a esconder suas intenções sob um manto fantasioso.” (CADEMARTORI, Lígia. 2010 p.44.)

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

Valores socioculturais como o casamento, a moda feminina, ascensão econômica são difundidos nos textos infantis (com maior relevância nos contos de fadas) dos séculos XVII, XVIII e XIX e mantidos pela sociedade atual.

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

A obra do criador do sítio do Pica-pau Amarelo, ambiente rural que abriga suas personagens, se dimensiona a partir de sua interação com o grupo social ou, mais explicitamente, sua atuação como agente formador e modificador da percepção do público. O sentido da obra de Lobato se torna mais evidente quando sua produção literária é contraposta às características da vida cultural brasileira até determinado momento de nossa história. CADEMARTORI, Lígia. 2010, p.48.

A fascinação das crianças pelas narrativas se materializa o desejo de crescer, de se transformar e transformarem o mundo. Projetando-se nos heróis, ela libera suas emoções e conflitos interiores, saindo

fortalecida da experiência proporcionada pela leitura que cativam milhares de crianças, despertando o gosto e o prazer de ler.

IMAGINAÇÃO, SONHO E FANTASIA

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

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

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

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

capacidade de expressão.

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

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

(...) ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens

de cada história (cada uma a seu modo)... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas ... (ABRAMOVICH, F. 1995 p. 17)

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

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

INÍCIO DOS CONTOS DE FADAS

O início é de diferentes épocas e remodelado pelo tempo. Os contos, de tradição oral, fornecem ao futuro referências a respeito da organização da tônica literária no texto infantil da época em questão. No século XVII, o francês Charles Hérault (Cinderela, Chapeuzinho vermelho...) começa a coletar contos e lendas da Idade Média e adaptá-los para o período em que começam as narrativas escritas, constituindo

os chamados contos de fadas que vem ser conhecido nos tempos atuais como gênero infantil.

No século XIX, agora na Alemanha, inicia coleta de contos populares pelos irmãos Grimm (João e Maria, Rapunzel...), aumentando a antologia de contos de fadas. Com narrativas diversas o dinamarquês Christian Andersen (O patinho feio, Os trajes do imperador...), o italiano Collodi (Pinóquio), o inglês Lewis Carrol (Alice no país das maravilhas), o americano Frank Baum (O mágico de Oz), o escocês James Barrie (Peter Pan) estabelece padrões para a literatura infantil.

Charles Perrault, coletor de contos populares, realiza seu trabalho após a Fronde, movimento popular contra o governo absolutista no reinado de Luís XVI, cuja repressão deixou marcas de terror na França. Os contos chegam à família Perrault através de contadores que, na época, se integravam à vida doméstica como servos. (CADEMARTORI, Lígia. 2010 p.40.)

O trabalho de Perrault é de um adaptador. Inicia com um tema popular, mexe e remexe, acrescenta e enche de detalhes que respondem ao gosto da classe à qual pretende endereçar seus contos: a burguesia (na época). Utiliza-se de conceitos moralizantes para os interesses pedagógicos dos burgueses ignorando a fonte que gerou os contos que utilizava uma linguagem popular e com muita imoralidade.

(...) observem-se os seguintes aspectos que não poderiam provir do povo: referências à vida na corte, como em A bela adormecida; à moda feminina, em Cinderela; ao mobiliário,

em O Barba Azul. Ressalte-se, porém, que não há dissociação entre a literatura oral e a versão culta, os elementos coexistem, processando-se um alargamento do domínio da cultura gráfica, que passa a manter relações de integração com a popular. (CADEMARTORI, Lígia. 2010 p.41.)

A literatura tornou didático e adaptável o pensamento adulto transformando num instrumento importante das fontes populares para o pedagógico. A relação popular, apesar de ser, contraditória, Perrault realizou o que pudesse chamar de recuperação da cultura popular reconstituindo a narrativa da maneira mais fiel possível.

Os princípios educativos que regem os contos de Perrault, e que foram apresentados por ele no prefácio da edição em verso de 1695, são os critérios da arte moral definidos pela Contra-Reforma: a valorização do pudor, mas, antes de mais nada a cristianização. (CADEMARTORI, Lígia. 2010 p.44.)

O BRASIL E A LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil brasileira inicia com um dos mais destacados intelectuais: Monteiro Lobato. Criador do Sítio do Pica Pau Amarelo, ambiente rural que abriga todos os personagens

“(...) se dimensiona a partir de sua interação com o grupo social ou, mais explicitamente, sua atuação como agente formador e modificador da percepção do público.” (CADEMARTORI, Lígia. 2010 p.48.)

No Brasil por termos influência da cultura portuguesa os livros que adentravam

o país eram todos estrangeiros. Eles foram traduzidos, mas não tínhamos um autor que compusesse histórias da nossa terra e do nosso povo para as crianças. Monteiro Lobato foi um marco ao iniciar histórias de cunho cultural para nossas crianças. E por muitos anos ele foi o único que se manteve como autor infantil. Seus livros falavam da vida cultural até determinado momento de nossa história.

(...) Suas personagens seguem uma moral de situação na qual a liberdade é o grande valor. Este é o segredo do progresso do Sítio: a liberdade e a criatividade de seus habitantes. O mal reside na ignorância, no subdesenvolvimento, no pensamento encarcerado em valores absolutos... Rompendo com os padrões pré-fixados do gênero, Lobato estabeleceu uma ligação entre literatura infantil e as questões sociais. (CADEMARTORI, Lígia. 2010 p.55.)

Com o passar dos anos foram aparecendo vagarosamente autores que resolveram escrever para crianças. Livros cheios de aventuras infantis e que fazem com que viagem na imaginação seja ouvindo ou lendo. A professora e autora Cecília Meireles escreveu alguns livros infantis para auxiliar seus alunos em sala de aula seja entretendo e alfabetizando. Já com outro enfoque da literatura em questão.

E porque precisamos pensar e exprimir o pensamento. Porque precisamos ser lúcidos e exatos. O mundo sofre por uma imperfeita comunicabilidade dos homens. Não dizemos o que pensamos? Ou não pensamos o que dizemos? (MEIRELES, Cecília. 2016 p. 88)

O prazer de ouvir histórias é tão

fascinante quanto o de ler. Nestes momentos viajamos para mundo nunca antes adentrado, países, brincamos, rimos, ficamos irritados, choramos e o mais importante criamos um mundo todo nosso. A imaginação é a parceria que toda criança deve ter para crescer com sonhos e desilusões, mas crescer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ler para uma criança ou mesmo quando criamos histórias e recontamos oralmente auxiliamos a criatividade, ao senso comum para um desenvolvimento abrangente do mundo em que ela está inserida.

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

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

condições que asseguram o caráter formativo. A criança aprende em um mundo de imaginação, sonhos e fantasias.



**ADRIANA NEGREIROS PRIMO DA
SILVA**

Formada em Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa/ Inglês e Francês pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2000); Formada em Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Ed. Infantil/ Ens. Fund./ Direção e Coordenação Escolar pela UNIARARAS (2005); Pós-graduada em Neuropsicopedagogia pela Empresa Educacional Sepcursos (2015); Pós-graduada em Psicopedagogia pela Empresa Educacional Sep Cursos (2016); Professora Titular de Cargo (Ed. Infantil e Ens. Fundamental) pela Prefeitura de São Paulo, EMEF Brig. Faria Lima.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

MEIRELES, Cecília. Problemas da Literatura Infantil. 4ª Ed. São Paulo. Global, 2016, p. 88

SARAIVA. J. A. Literatura e Alfabetização. Porto Alegre: Artemed, 2001.



A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS

RESUMO: Esse trabalho acadêmico tem a intenção de mostrar como o lado lúdico da educação interfere positivamente na alfabetização. O que se sente é que, desta maneira, a criança aprende de forma mais rápida, proativa e definitiva. Todavia, ao longo dos anos, o uso dessa prática vem diminuindo nas escolas, sendo muitas vezes utilizada somente nas atividades simples e puras de leitura e de escrita. O que se constitui como uma perda considerável para o aprendizado infantil. Além disso, é importante ressaltar que o planejamento e a execução das atividades lúdicas requerem tanto cuidado quanto o planejamento e a execução das atividades tidas como mais tradicionais, uma vez que têm a mesma relevância que essas.

Palavras-chave: Lúdico; Leitura; Escrita.

INTRODUÇÃO

A história da Educação Infantil no Brasil acompanha a história da Educação Infantil no mundo, o que deve ser entendido como algo positivo. Os primeiros jardins de infância, que surgiram na Alemanha, não demoraram a chegar aqui. Segundo Zilma de Oliveira (2002), a data da criação dos primeiros kindergartens - “jardins da infância”, em alemão - é de 1837, no mesmo século XIX, em que surgiram as nossas escolas de “crianças pequenas”.

Muito tem sido discutido sobre o tema, entre educadores e autoridades de ensino em todo o nosso país. Com foco nas crianças, e nessa fase tão especial da vida, a Prefeitura Municipal de São Paulo apresenta, junto ao Programa de Metas, a proposta da Política Municipal para o Desenvolvimento Integral da Primeira Infância (0 a 6 anos de idade) – o Programa São Paulo Carinhosa.

Porém, inúmeras dúvidas permeiam o educador quanto precisa adequar um planejamento a realidade de seus alunos. É possível educar brincando? Em que momento a brincadeira acontece? Como o educador pode direcionar a brincadeira, e inserir conceitos? A brincadeira, dita LIVRE, é válida como avaliação de conceitos?

E é a partir desses pressupostos e inquietações que desenvolvemos esta pesquisa tendo em vista a relação entre o brincar e o aprender de crianças entre as faixas etárias dos 4 e dos 5 anos de idade.

Desse modo, o foco principal deste estudo é entender e verificar quais são as contribuições que o brincar traz para o desenvolvimento

intelectual e social da criança de 4 a 5 anos de idade. Assim, a ludicidade será entendida como uma ferramenta significativa de aprendizado e nós avaliaremos o seu alcance e eficácia nesse importante processo da vida humana, a aquisição de conhecimento.

Em contrapartida, ainda há certo estigma por parte da sociedade que desconhece o valor das brincadeiras – acreditando que essas não passem de sua função recreativa. O imaginário coletivo tende a crer que as instituições de ensino devam, obrigatoriamente, priorizar as atividades escritas, minimizando a importância daquilo que remete ao lúdico. Parte dessa crença também pode ser observada na conduta de alguns profissionais da educação infantil, que não possuem aprimoramento acerca do tema.

Portanto, a relevância dessa discussão está em demonstrar a real importância da ludicidade dentro da Educação Infantil.

Como educadores, pretendemos colaborar não apenas com a formação de nossos educandos, como com a nossa área de atuação, ou seja, entendemos que é dever do professor, sempre que possível, auxiliar no crescimento da educação e nossa maneira de cooperar com essa causa é por meio de nossas pesquisas e das discussões engendradas por elas.

Para isso, temos como meta a implantação dos resultados finais deste trabalho em nossas salas de aula e que o conhecimento obtido por meio disso possa não apenas nos apoiar no desenvolvimento diário de nossa prática, mas também a outros educadores.

O BRINCAR E SUAS IMPLICAÇÕES

De acordo com Luckesi (2017), o ser humano se realiza e se expressa em suas quatro dimensões: individual, externa, visível, observável, comportamental e, ao mesmo tempo, interna, o sentimento, a mente, a compreensão interna, interpretativa, do sujeito.

Essa experiência também se dá no coletivo, o que significa o contexto dos valores, da cultura e da comunidade dentro do qual ele está inserido e, por último, se dá na dimensão coletiva, sistêmica, constituindo uma rede inter-objetiva de relações observáveis.

Uma experiência integral do ser é aquela que o realiza em suas quatro dimensões, a vivência da estética e da espiritualidade, a experiência ética, embasadas na sua constituição bio-psicológica, e dos sistemas sociais e históricos de relações, do outro.

Dentre este contexto, as atividades lúdicas são abordadas no ser humano baseadas nas quatro dimensões a partir dos quatro quadrantes citados.

Silva (2017), diz que existem atividades que podem ser vivenciadas com ou sem ludicidade: se estamos em uma academia apenas realizando automaticamente o movimento físico que nos instrui o professor, sem que nos acompanhe o exercício, não a estamos vivenciando ludicamente. Entretanto, se realizamos conscientemente os exercícios, se nos mantivermos atentos ao funcionamento do nosso corpo, à nossa respiração, às nossas sensações, estaremos vivenciando tais exercícios ludicamente - muito embora a academia não signifique

necessariamente “uma brincadeira”.

Segundo Silva (2017, p. 2), “ludicidade é um estado interno do sujeito que vivencia uma experiência de forma plena[...] a não divisão entre pensar, sentir, fazer”. O autor salienta a importância de ligar a experiência interna do sujeito com a dimensão interna individual, diferenciando-a das atividades lúdicas, estas estudadas por qualquer outra dimensão. A ludicidade com algo interno e vivenciado com outros oferece sensações de prazer interno da convivência e coletivo também pode sentir harmonia nessa sensação.

Para Luckesi (2017), ludicidade não está ligada a jogos ou brincadeiras, e sim ao corpo humano, a mente e a emoção que vivenciam uma experiência lúdica, atitude interna do aluno, a integração do sentir, do pensar e do fazer, trata-se de uma linha de ação voltada para as qualidades do ser humano, baseado na ludicidade. O autor considera o ser humano nas partes cognitivas, emocionais e espirituais, em que a ludicidade acontece a partir de experiências internas do aluno.

Steiner(1861-1925), em sua Pedagogia Waldorf, deixa claro que o desenvolvimento da criança passa pelo plano físico, emocional, e espiritual, além dos conteúdos educacionais que devem promover o autoconhecimento (individualização) e a amorosidade em ter professor e aluno. Para ele a atitude educacional deve avançar mais na concepção e métodos de uma orientação lúdica e integral no ensino-aprendizagem.

Nota-se a necessidade de se dar uma educação que não vise só o racional, mas que leve em consideração o lado emocional,

sentimental, social dos alunos, o ser integral. Aqui entram as experiências lúdicas como recurso nesta formação integral.

A Educação lúdica não precisa ser uma disciplina auxiliar das outras, mas ter uma identidade própria, mantendo com as demais uma necessária interdisciplinaridade, a união entre elas, como discorreremos até o momento. Porém, todo conhecimento adquirido serve de base para o próximo, mais elaborado. Sendo assim uma vez que tenha um bom domínio de alguma habilidade, pode-se combiná-la com ensinamentos de sala de aula, como leitura, escrita e cálculo. (FREIRE, 2002, p.188)

Segundo Machado (2010, p.24),

É dever do educador contribuir para que a criança desenvolva aquilo que como adulta será capaz de ser e que já existe dentro dela como semente. É dessa semente que ele cuidará no decorrer dos anos escolares. O professor deve atuar como um instrumento para desabrochar dos talentos infantis, zelando pela educação física e anímica, para que o espírito se revele em toda a sua plenitude.

Para Silva (2017), é necessário um olhar diferenciado aos alunos, em sala de aula. Muitas escolas, infelizmente, ainda focam suas atividades somente na racionalidade, fora do contexto lúdico: não correspondem suas atividades e o que se pretende com elas, são ações isoladas, só voltadas à valorização de sua utilidade.

FUNÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dentro da Educação infantil, os jogos têm como função ajudar o professor na promoção de atividades lúdicas que desenvolvem nos alunos as trocas, a interação, a socialização, vivenciar por meio Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - Nº 81 1997, p. 65.da imaginação o seu cotidiano, por isso, essas atividades são importantes na formação integral dos alunos.

Vygotsky (1994) e Froebel (2001) mostram a importância do lúdico, pondo como primordial no processo do ensino e da aprendizagem, como preparação da criança em seu primeiro estágio. As atividades lúdicas não podem ser consideradas apenas como um passatempo para ocupar o tempo da criança, esses recursos devem ser planejados com a intenção de promover aprendizagem e habilidades no desenvolvimento e na aprendizagem dos educandos da Educação Infantil, que nessa fase está em processo de construção dessas aprendizagens significativas ao seu processo de aquisição do conhecimento.

Assim sendo, a brincadeira pode ser vista como uma ação lúdica com predominância da reflexão com inter-relação com o jogo, sobressaindo nesta organização da atividade mediante regras ou combinações.

Por meio dos jogos que geralmente as crianças brincam, se socializam e

expõem suas ideias, suas memórias, estabelecendo não apenas sua formação informal, mas também sua formação cultural comum. Segundo o autor PINTO (1997, p.65), “As crianças constroem os seus mundos sociais, isto é, constroem o espaço que as rodeia e a sociedade mais vasta em que vivem as crianças”. É por intermédio do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Segundo Huizinga (2001), o jogo para a criança não é igual ao jogo dos adultos, pois é preciso pensar que para a criança trata-se de um momento em que, em geral, ocorre aprendizagem e, em geral, para o adulto, é recreação.

Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democrático, porque “enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social”. (KISHIMOTO, 1993, p. 15)

Segundo Huizinga (1993, p.33), Jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e

alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Grande parte dos filósofos, antropólogos e etnólogos que buscam estabelecer as características do jogo, concordam em defini-lo como uma atividade que possui uma razão própria de ser e que contém, em si mesmo, um objetivo implícito. Os jogos representam atividades livres que levam o jogador à ação, livre de qualquer contingência.

De acordo com Chateau (1987), o jogo não é um divertimento, pode ser fatigante. Mas, esta fadiga é que mostra o seu valor. O jogo não nasce da preguiça e, sim, da vontade. A criança precisa de um jogo que seja estimulante. Há jogos que preparam para o trabalho.

Jogar é buscar um prazer moral. Por isso, é necessário apresentar à criança obstáculos a transpor, e obstáculos que ele queria transpor. Na falta deles, a educação perderá todo o seu sabor, não será mais do que alimento insípido e indigesto. (Chateau, 1987, p. 128).

Segundo Vygotsky (2001), o lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É por intermédio do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

CLASSIFICAÇÕES DE JOGOS SEGUNDO PIAGET

Piaget (1990) classificou os jogos em três grandes categorias que correspondem às

três fases do desenvolvimento infantil:

- Fase sensório-motora (do nascimento até os 2 anos aproximadamente): a criança brinca sozinha, sem utilização da noção de regras.
- Fase pré-operatória (dos 2 aos 5 ou 6 anos aproximadamente): a criança adquire a noção da existência de regras e começa a jogar com outras crianças os jogos de faz de conta.
- Fase das operações concretas (dos 7 aos 11 anos aproximadamente): a criança aprende as regras dos jogos e joga em grupos. Esta é a fase dos jogos de regras como futebol, damas, etc.

Partindo desses pressupostos, é preciso repensar o processo educacional e preparar os alunos para a vida. Assim, a postura do professor é trabalhar o aluno por inteiro, seus sentidos, críticas, criatividade, entre outros.

Algo para que o aluno amplie seu referencial de mundo e trabalhar com todas as linguagens: escrita, sonora, dramática, cinematográfica, corporal.

INCENTIVO LÚDICO PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

O ensino da língua portuguesa destina-se a preparar o aluno para lidar com a linguagem e suas diversas situações de uso e manifestações, inclusive a estética, uma vez que após o domínio da língua materna se revela fundamental o acesso às demais áreas do conhecimento.

A língua portuguesa é um

instrumento de trabalho de todo profissional que trabalha a língua materna no Brasil e o desenvolvimento do saber linguístico implica leitura compreensiva e críticas de textos diversos. Cabe a escola a orientação do “bom uso” linguístico intensificando uma reflexão cotidiana sobre a linguagem de cada aluno, observando e mantendo as relações entre uso dessa linguagem e atividades de análise linguísticas e de explicitação da gramática.

Consideramos, portanto, o processo de alfabetização e letramento de extrema relevância educacional e social, sabendo que é exatamente neste período que capacidades linguísticas são exploradas e desenvolvidas aliadas ao estímulo de leitura não somente das palavras, a leitura precede letras e palavras, incentivo à leitura de experiências vivida no cotidiano.

Desse modo, o crescimento estará agregado à aprendizagem de forma que a criança, o jovem ou o adulto alcance com dignidade uma formação plena, sobretudo humana e verdadeira.

As funções que assumiram as instituições de Educação Infantil nem sempre foram semelhantes para ricos e pobres, o que provoca hoje a necessidade de um atendimento mais igualitário para todas as crianças, estabelecendo as funções de educação e de cuidado como práticas indissociáveis. Dessa forma, recomenda-se que as práticas pedagógicas que se desenvolvem no interior das instituições de Educação Infantil sejam sistematizadas de modo que as crianças sejam cuidadas e educadas, privilegiando-se a interação e o brincar como formas de apropriação e de

construção da cultura e do conhecimento.

Nessas práticas, a linguagem ocupa um lugar central. A propósito, a Educação Infantil é, pois, espaço e tempo, por excelência, de desenvolvimento da linguagem. A linguagem expressa das mais diferentes formas: corporal, musical, plástica, oral, escrita. Nesse tempo e espaço, é importante que múltiplas linguagens sejam contempladas no cotidiano do trabalho com as crianças, levando-as a estabelecer interações contínuas com seus pares, com os adultos, com os objetos e com a natureza.

Nas brincadeiras, possibilidade rica de interação e recriação da realidade, as diversas linguagens entrelaçam-se para significar a situação criada/vivenciada pela criança. É, portanto, a linguagem, mediadora das interações e das brincadeiras, possibilitadora da apropriação do mundo pelas crianças na constituição de suas identidades.

Sem desmerecer o importante papel que desempenha cada uma das linguagens no processo de desenvolvimento e de aprendizagem infantis contemplamos neste estudo a linguagem escrita, entendida como as habilidades de leitura e de escrita, que se situam dentro do processo geral de constituição da linguagem, e que têm como objetivo a inserção do sujeito em uma cultura letrada. Essa cultura é fruto de uma sociedade na qual os avanços tecnológicos têm possibilitado o acesso a informações e a vivência da comunicação em tempo real mesmo entre pessoas localizadas a milhões de quilômetros de distância.

A linguagem escrita, dessa forma, ganha

destaque nessa sociedade, acompanhada da imagem e do som como ferramentas importantes nessa dinamicidade assumida pela linguagem. É nesse contexto que a leitura e a escrita tomam conotações diferenciadas que tinham na sociedade até o final do século XIX, pois na contemporaneidade, não basta simplesmente aprender a codificar os sons e a decodificar os sinais gráficos.

É preciso fazer uso social competente das habilidades linguísticas para que o sujeito seja realmente incluído nessa sociedade letrada, usufruindo de seus benefícios. Nessa perspectiva, não se pode falar em inclusão de todos os sujeitos sem falar em democratização do ensino, tendo em vista ter a escola a função precípua de levar os sujeitos a construir os conhecimentos necessários a uma participação competente e ativa na vida social.

E dentre esses conhecimentos, destaca-se o aprendizado, pelo sujeito, da leitura e da escrita que, atualmente, são concebidas como habilidades sociais imprescindíveis ao exercício pleno da cidadania. Não como condição única, mas como condição crucial.

Nesse cenário, cada vez mais cedo, as crianças são levadas a adquirirem habilidades linguísticas, ganhando destaque nos estudos e pesquisas as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas na Educação Infantil. A teorização sobre essa temática volta-se para diversos questionamentos: na Educação Infantil, devem ser desenvolvidas atividades sistematizadas de leitura e de escrita? Em caso positivo, estas atividades são de prontidão para a alfabetização? As crianças precisam sair da Educação Infantil

já alfabetizada?

Na Educação Infantil, as crianças apenas terão contato com textos sociais diversos para desenvolverem de forma espontânea a leitura e a escrita? Que métodos e que recursos são os mais adequados? Estes são alguns questionamentos cujas respostas dependem de uma profunda análise das concepções de leitura e de escrita.

São variadas as formas como os professores têm conduzido o trabalho com a leitura e a escrita. As formas de trabalhar a linguagem escrita vão desde práticas que priorizam excessivamente atividades de escrita que exigem das crianças cobrirem pontilhados para formar letras, copiar e decorar letras, palavras e textos, até práticas que, em nenhum momento da rotina, a leitura e a escrita são contempladas de forma sistematizada. Essas múltiplas realidades nos fazem refletir sobre o porquê das diferentes práticas, levando-nos a supor que o pressuposto básico de tal diversidade de práticas talvez seja a diversidade de concepções docentes sobre criança, Educação Infantil, leitura e escrita.

Atualmente, o professor já não é mais o provedor de conhecimento, agora ele atua como mediador da aprendizagem. Deve provocar e questionar o aluno, levando-o ao sucesso de suas pesquisas e conseqüentemente suas respostas desejadas.

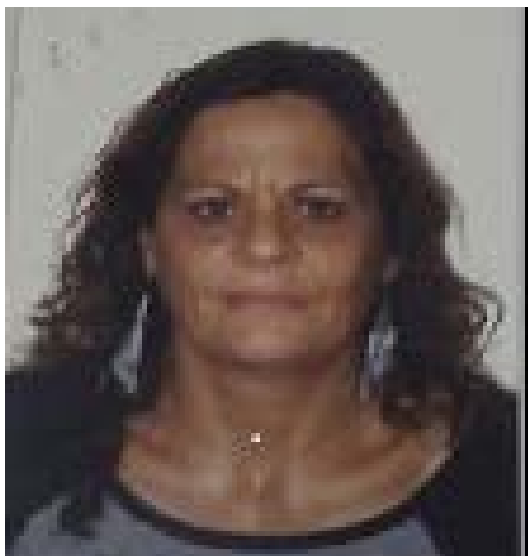
A escola compreende educador e educando, envolvidos emocionalmente, a essa junção só surgirá aprendizagem se o professor lançar desafios e o aluno ser capaz de enfrentá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor da Educação Infantil tem que assumir o papel de mediador nessas atividades vislumbrando a formação de conceitos e o processo de desenvolvimento de forma geral. Há que se proporcionar momentos de atividades lúdicas acompanhados do olhar e da análise das situações ou jogos de papéis sociais pelo professor – e as atividades lúdicas dirigidas, com objetivos e intencionalidades específicas.

Há que se conceberem as atividades lúdicas como ações pelas quais os educadores podem perceber o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. No ato de brincar além da criança se divertir, se frustrar, a criança pode recriar e reinterpretar o mundo em que vive, adquirir conhecimentos, experiência, coisas novas, pensar, raciocinar, descobrir.

Portanto, a ludicidade é muito mais do que uma importante ferramenta de aprendizagem é um caminho a ser trilhado pela criança com todo o apoio de educadores engajados e fascinados pelo ato de educar, como nós esperamos continuar a ser.



ADRIANA RODRIGUES PRIMO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uniútilo (2010);
Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (ano de conclusão: 2018);
Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI CEU Três Lagos em São Paulo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. Novas Maneiras de Ensinar - Novas Formas de Aprender. Rio de Janeiro: Artmed, 2002, p.113-152.

CARDOSO, Maria Luiza Pontes. Educação para a Nova Era. São Paulo: Summus, 1999.

CARVALHO, A. M. A; PEDROSA, M. I. Cultura no grupo de brinquedo. Estud. psicol. (Natal), Natal, v. 7, n. 1, p. 181-188, jan. 2002 .

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n1/10966.pdf> Acesso em 15 agosto 2018.

FROEBEL, Friedrich A. A Educação do homem. Tradução de Maria Helena Câmara. Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

LUCKESI, Cipriano C. Apontamentos para uma visão integral da prática educativa. Salvador, 2005B. Disponível em:

<http://caosnaeducacao.blogspot.com/2010/01/apontamentos-para-uma-visao-integral-da.html> Acesso em 15 agosto 2018.

LUCKESI, Cipriano C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. Ludopedagogia, Salvador, BA: UFBA/FACED/PPGE, V. 1, P. 9-42, 2002.

MACHADO, Ana Lucia. Clarear: a pedagogia Waldorf em debate. 1ª Ed. São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2010.

PIAGET, Jean (1990) A Formação do Símbolo na criança. Editora: Livros técnicos e Científicos.

PINTO. Brincadeiras cantadas: educação

e ludicidade na cultura do corpo. Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 81 1997, p. 65.

<http://www.efdeportes.com/efd81/brincad.htm> Acesso em 19 agosto 2018.

SANTO, Ruy Cezar do Espírito. Pedagogia das transgressões. 8ªed. Campinas: Papirus, 1996.

SILVA, Dulciene Anjos de Andrade E. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. EDUC. REV., Curitiba, N. 56, P. 101-113, JUN. 2015. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo/440602015000200101&script=sci_abstract&lng=pt

Acesso em 16 agosto 2018.

SOUSA, C M de; AGUIAR, G P de. "Jogos recreativos na educação infantil. A ludicidade das brincadeiras e sua importância. Interdisciplinar:" Revista Eletrônica da Univar (2012) n.º 7 p. 26 - 30. Disponível em: <https://univar.edu.br/wp-content/uploads/2018/03/OS-JOGOS-COOPERATIVOS-NO-PROCESSO-DE-INTERA%C3%87%C3%83O-DAS-CRIAN%C3%87AS-DO-4%C2%B0-ANO-DO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf> Acessado em 15 agosto 2018.

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



RECURSOS HUMANOS NA GESTÃO ESCOLAR

RESUMO: O professor é uma ferramenta chave para um ensino de qualidade nas instituições de ensino, mas isso não é tudo. A chave do sucesso do ensino vai muito além de um professor com um legado profissional espetacular, depende também de uma boa gestão na instituição como um todo. Assim como qualquer outro recurso, as pessoas são geridas e uma má gestão pode ocasionar diversos problemas e impactar diretamente na qualidade do ensino. Todos os setores precisam estar alinhados para interpretar e entender a demanda de cada aluno, de nada adianta um pedagógico bem estruturado se o restante da instituição não estiver com o preparado adequado para as adversidades do dia-a-dia.

Palavras-chave: Ensino; Escola; Gestão; Recursos Humanos; Qualidade.

INTRODUÇÃO

É muito comum as instituições de ensino adotarem diversas medidas objetivando criar condições que favoreçam um ensino de qualidade aos alunos, para que essa meta seja atingida é necessário que as escolas disponham de itens essenciais para um bom funcionamento, dentre esses itens está presente os recursos humanos.

Muitos gestores preocupam-se somente em buscar no mercado professores renomados, e com isso acham que estão oferecendo um ensino de qualidade, muitas vezes esquecendo-se de gerir o quadro docente. Sem falar no comercial e administrativo que por ocasiões não possui uma comunicação adequada com o pedagógico.

Portanto a questão que norteia este artigo é: Como gerir os recursos humanos da escola para oferecer um ensino de qualidade?

O objetivo geral deste artigo é mostrar a forma de gerir os recursos humanos na escola, tendo como objetivos específicos conceituar gestão escolar, gestão de recursos humanos e meio de gerir o quadro de colaboradores para um ensino de qualidade.

A justificativa de um estudo com base nos recursos humanos na escola se dar pela importância de cada profissional dentro das instituições de ensino, do comercial ao professor em sala de aula. Uma escola que preza um ensino de qualidade não matricula um aluno com o objetivo de vender mais um curso, busca primeiramente capacitar o comercial para entender o perfil do aluno e conduzi-lo para o curso correto, visa um pedagógico treinado para

entender as dificuldades e demandas de cada aluno, e especialmente, escolher o professor capacitado, pois este por sua vez é indispensável, essa profissão exige muito amor.

GESTÃO ESCOLAR

A gestão é necessária em todas as empresas, e nas escolas vai muito além de gerir alunos e professores. Este conceito vem se modificando ao longo das décadas, mas todos com um único objetivo, promover um ensino de qualidade que atenda aos anseios da população, capacitando-os sempre para inserção na sociedade e mercado de trabalho.

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. (LUCK, 2009, p.23)

Luck (2011, p.55) afirma ainda que o conceito de gestão educacional, portanto, pressupõe um entendimento diferente da realidade, dos elementos envolvidos em uma ação e das próprias pessoas em seu contexto; abrange uma série de concepções, tendo como foco a interatividade social, não considerada pelo conceito de administração, e, portanto, superando-a.

Barcelar (2008, p. 35) afirma que:

A gestão escolar, como a própria expressão sugere, situa-se no âmbito da escola e diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera

de abrangência. Nesse sentido, pode-se dizer que a política educacional está para a gestão educacional, assim como a proposta pedagógica está para a gestão escolar. Assim, é válido afirmar que a gestão educacional situa-se no nível macro, ao passo que a gestão escolar situa-se no nível micro. Ambas articulam-se mutuamente, dado que a primeira justifica-se a partir da segunda.

Numa visão sistêmica, a gestão escolar engloba os dirigentes, pedagogos, professores, pais, alunos e todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar, todos buscando uma educação de qualidade, com cidadania, autonomia e com respeito às diferenças.

RECURSOS HUMANOS

A Gestão de Recursos humanos nasceu em meados da década de 1950, sob a influência do surgimento da Administração Científica e Escola clássica de Taylor e Fayol, na divisão das tarefas do administrador em planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar.

Marras (2011, p. 7) afirma que:

O movimento de relações humanas, na década de 1920, trouxe um desafio extremo à função de chefe pessoal. Como se sabe, esse novo modelo de administração teve como base de mudança a relação entre empregados e empregadores [...] Surgem em 1945, os primeiros estudos sobre liderança, autocrismo, democracia no trabalho e motivação humana.

A área de recursos humanos como o próprio nome já diz, administra as pessoas que estão envolvidas na organização. Sua

finalidade é selecionar, gerir e conduzir os colaboradores em direção aos objetivos da instituição. Muitos estudiosos têm este recurso como o mais difícil de administrar tendo em vista que cada indivíduo é único e pensa diferente dos gestores. Administrar dinheiro ou material é fácil, pois não pensam, não tomam atitudes inesperadas, é sempre estatístico, ao contrario das pessoas que pensam e se movimentam.

Chiavenato (2009, p. 124) diz que:

As políticas de recursos humanos referem-se às maneiras pelas quais a organização pretende lidar com seus membros, e, por intermédio deles, atingir os objetivos organizacionais.

A gestão empresarial está se modificando ao longo dos anos, acompanhando este ritmo a gestão de recursos humanos vem desempenhando novos papeis para um melhor desenvolvimento das empresas. Neste sentido Ribeiro (2005, p. 17), aponta o novo papel de Recursos Humanos:

1. Propor, definir e garantir um conjunto de normas e procedimentos alinhados com os princípios empresariais e de acordo com a Legislação Trabalhista;

2. Criar e operar sistemas que permitam que as oportunidades de emprego e desenvolvimento de carreira estejam disponíveis a todos;

3. Dar suporte às demais unidades da empresa prestadora de serviços ou funcionar como facilitador nos processos de administração de pessoas;

4. Dar suporte as demais unidades da empresa no recrutamento e desenvolvimento de pessoas;

5. Criar, propor e administrar instrumentos que possibilitem uma remuneração competitiva a todos os funcionários;

6. Buscar sempre a diversidade, com o objetivo principal de aumentar o capital intelectual, de modo a garantir a capacidade de atualização e inovação da empresa;

7. Ver as pessoas e a organização como seres espirituais e ajudá-las a dar o próximo passo em seu processo de desenvolvimento;

8. Ter no treinamento a principal ferramenta para retenção do capital humano, e desenvolver novas competências para atual era empresarial;

9. Dignificar o trabalho e o ser humano.

Claro e Nickel (2002 p. 17, apud Filho e Pereira, 2013, p. 119) ressalta que:

A empresa que opta pela vanguarda em gestão de pessoas, certamente obterá resultados benéficos a sua saúde organizacional, aumentando a produtividade, garantindo a sobrevivência do negócio e propiciando satisfação aos empregados.

Nesta mesma linha de pensamento Chiavenato (2011, p.10, apud Filho e Pereira, 2013, p. 119) afirma que:

Neste sentido, as pessoas constituem parte integrante do capital intelectual da organização. As organizações bem-sucedidas se deram conta disso e tratam as pessoas como parceiros do seu negócio e fornecedores de competências e não mais como simples empregados contratados.

Chiavenato (2005, p. 11), quanto à importância da gestão de pessoas diz que:

Quando uma organização está voltada para as pessoas, a sua filosofia global e a cultura organizacional passam a refletir essa crença.

A gestão de pessoas é a função que permite a colaboração eficaz das pessoas para alcançar os objetivos organizacionais e individuais. Os nomes – como departamento pessoas, relações industriais, recursos humanos – são utilizados para descrever a unidade, departamento ou equipe relacionada com a gestão de pessoas. Cada qual reflete uma maneira de lidar com as pessoas. O termo Administração de Recursos Humanos (ARH) ou (RH) ainda é o mais comum de todos.

GESTÃO DE COLABORADORES PARA UM ENSINO DE QUALIDADE

Segundo Bohlander e Snell (2010, p. 53 e 54) as organizações podem atingir melhores desempenhos por meio das pessoas, se elas puderem satisfazer os seguintes critérios:

As pessoas devem estar disponíveis aumentando a eficiência ou a efetividade na organização. A importância aumenta, quando os profissionais encontram meios de aperfeiçoar a qualidade dos serviços;

Os serviços precisam ser raros, com conhecimentos, habilidades e capacidades diferenciadas;

As pessoas devem ser qualificadas a ponto de serem difíceis de ser imitadas;

É necessário que os recursos sejam organizados. As pessoas se tornam uma fonte de grande desenvolvimento quando seus talentos podem ser combinados e empregados para atuar em novas atribuições, no momento em que as oportunidades forem detectadas.

Luck (2002, p.46) complementa que a motivação também é considerada como “o empurrão ou a alavanca que estimula as pessoas a agirem e a se superarem. A motivação é a chave que abre a porta para o desempenho com qualidade em qualquer situação, tanto no trabalho, como em atividades de lazer e, também em atividades pessoais e sociais”.

Já ALBUQUERQUE (2012, p. 01) trás o perfil que as empresas estão exigindo, além de experiência técnica, as empresas buscam profissionais flexíveis, criativos e com inteligência emocional:

A valorização dos relacionamentos vem tomando forças no perfil profissional que as organizações exigem. Onde se buscava, acima de tudo, experiência técnica, hoje ganhou-se espaço para habilidades comportamentais de flexibilidade, inteligência emocional, criatividade, entre outras. Não basta somente ser um excelente técnico, temos que também perceber e respeitar as diferenças de cada membro da equipe.

Albuquerque relata ainda o que pode ser realizado nas empresas para melhorar a autoestima e participação das pessoas envolvidas com a instituição:

À medida que trabalhamos mal humorado, perdemos o foco da cooperação e integração grupal, dificultando ainda mais comunicação e a motivação das pessoas. Se ao invés disso usarmos de maturidade, autoconhecimento e bom senso em nossas ações elevaram nossa autoestima e participação, colaborando para um ambiente de troca e crescimento. Desenvolver um bom nível de comportamento com todas as pessoas é uma

responsabilidade individual e organizacional (ALBUQUERQUE, 2012, p. 1).

Gerir pessoas é um processo contínuo que envolve também a capacitação do corpo docente. Para Chervel (1990, p. 188) “a escola é o local que tem a instrução como sua principal dimensão educativa, pois educa através da instrução”. Uma escola que oferta capacitação profissional para o mercado de trabalho que não capacita seus próprios colaboradores não está cumprindo o seu papel perante a sociedade, e tampouco irá oferecer um ensino de qualidade.

Assim, Luck (2009, p. 95) ao caracterizar a função do gestor escolar, analisa que:

A gestão pedagógica é de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida.

Araújo relata que devido às mudanças sociais, científicas e tecnológicas ao longo do tempo, as escolas passaram a exigir que os diretores acima de tudo seja um gestor.

Atualmente, mediante o contingente

acelerado das constantes transformações sociais, científicas e tecnológicas, passou-se a exigir uma nova escola e, em decorrência, um novo diretor, um diretor gestor. E, para isso, configura-se também um novo perfil desse profissional: visionário, utopista, idealizador de transformação democrática, com formação e conhecimentos específicos ao cargo e a função do diretor-gestor escolar. Araújo (2009, p.32).

Para que um diretor possa se tornar um bom gestor é necessário que ele seja tomado pelo espírito de liderança. Bordigno e Gracindo (2000, p. 174), relata que o perfil do gestor escolar deve conciliar duas dimensões essenciais da própria proposta educacional, sendo elas a técnica e política:

Qualificação Técnica: exige o conhecimento dos fundamentos da Educação e da Pedagogia, acrescida da necessária base docente, bem como dos processos de gestão de uma organização em nível de escola e de sistema.

Qualificação Política: Exige sensibilidade para perceber todos os movimentos da realidade, capacidade dialética de negociação de conflitos nas relações interpessoais, considerando as individualidades (diferenças individuais), e coordenando o potencial da instituição para atingir sua finalidade, vindo, então, a instituição a cumprir seu papel.

Com esse entendimento, Luck (2009, p.2) trás a ideia de estimular os colaboradores e a comunidade:

Dirigentes de escolas eficazes, são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente

educacional positivo e no desenvolvimento do seu próprio potencial orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfrentamento das dificuldades.

Uma boa gestão de equipe requer um planejamento bem elaborado, e acima de tudo segui-lo. De nada adiantar planejar e não seguir o que foi planejado. Vasconcellos (2000, p. 79) diz que:

Planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa.

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo.

Já para Libâneo (1994, p. 222), o planejamento tem grande importância por tratar-se de “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Uma escola que planeja de forma adequada oferece um bom ensino aos seus alunos. Ricardo Nervi (1967, p. 56 apud Gama e Figueiredo, 2009, p.07) informa algumas características de um bom plano de ensino:

COERÊNCIA: as atividades planejadas

devem manter perfeita coesão entre si de modo que não se dispersem em distintas direções, de sua unidade e correlação dependerá o alcance dos objetivos propostos.

SEQÜÊNCIA: deve existir uma linha ininterrupta que integre gradualmente as distintas atividades desde a primeira até a última de modo que nada fique jogado ao acaso.

FLEXIBILIDADE: é outro pré-requisito importante que permite a inserção sobre a marcha de temas ocasionais, subtemas não previstos e questões que enriqueçam os conteúdos por desenvolver, bem como permitir alteração, de acordo com as necessidades ou interesses dos alunos.

PRECISÃO E OBJETIVIDADE: os enunciados devem ser claros, precisos, objetivos e sintaticamente impecáveis. As indicações não podem ser objetos de dupla interpretação, as sugestões devem ser inequívocas.

Quando o assunto se trata de planejamento e da importância dessa metodologia, Libâneo (1994, p. 222) afirma ainda que:

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político - pedagógicas, e tendo como referência permanente às situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural) que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que integram o processo de ensino.

Existe uma série de fatores que influenciam diretamente no alcance da qualidade do

ensino, Santos (2000, p. 78) informa alguns dos fatores associados a este sucesso:

- Liderança educacional;
- Flexibilidade e autonomia;
- Clima escolar;
- Apoio da comunidade;
- Processo ensino aprendizagem;
- Avaliação do desempenho acadêmico;
- Supervisão de professores;
- Materiais e textos de apoio pedagógico;
- Espaço adequado.

Mas não há como se falar em sucesso sem o trabalho em equipe, e neste sentido Libâneo et al (2009, p. 383) relata que:

O trabalho em equipe é uma forma de desenvolvimento da organização que, por meio da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e de modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com as práticas individualistas e leva os alunos a produzir melhores resultados de aprendizagem.

O trabalho em equipe não se trata apenas na integração diretor e professor, é essencial que esse processo se estenda aos alunos e a comunidade. Não há como se falar em sucesso se a escola se limita apenas a atuação interna, mas para que essa interação se estenda até a comunidade será necessário uma capacitação contínua, habilidades e atitudes para desenvolvê-las. Sendo assim, “trabalhar colaborativamente não acontece apenas pelo fato de os profissionais estarem atuando em um mesmo ambiente Eles podem fazê-lo a partir de acentuados interesses individuais” (LÜCK, 2009, p.26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma instituição por mais que saiba gerir todos os seus recursos financeiros e materiais, não sabendo gerir seus recursos humanos, não conseguirá criar condições favoráveis para um ensino de qualidade. Por mais que contrate profissionais renomados, a meta de um ensino eficiente ficará distante.

A gestão não pode se limitar tão somente a parte interna da empresa, para surgir efeitos precisa se expandir para toda a comunidade a qual ela está inserida. Com um clima organizacional bom, as condições favoráveis para um bom ensino irão surgir, e como consequência os colaboradores da instituição ficaram alinhados aos objetivos da empresa e irão atingir as metas que seus gestores almejam.

O líder é fundamental, especialmente, para a capacitação, motivação, comunicação organizacional e formação de equipes no interior da instituição escolar. É ele que irá também criar condições favoráveis para inserção dos professores coma a realidade da comunidade. Um bom líder desenvolve em seus liderados a vontade de participar e o prazer de vestir a camisa da instituição com orgulho e amor.

Uma instituição por mais que saiba gerir todos os seus recursos financeiros e materiais, não sabendo gerir seus recursos humanos, não conseguirá criar condições favoráveis para um ensino de qualidade. Por mais que contrate profissionais renomados, a meta de um ensino eficiente ficará distante.

A gestão não pode se limitar tão somente

a parte interna da empresa, para surgir efeitos precisa se expandir para toda a comunidade a qual ela está inserida. Com um clima organizacional bom, as condições favoráveis para um bom ensino irão surgir, e como consequência os colaboradores da instituição ficaram alinhados aos objetivos da empresa e irão atingir as metas que seus gestores almejam.

O líder é fundamental, especialmente, para a capacitação, motivação, comunicação organizacional e formação de equipes no interior da instituição escolar. É ele que irá também criar condições favoráveis para inserção dos professores coma a realidade da comunidade. Um bom líder desenvolve em seus liderados a vontade de participar e o prazer de vestir a camisa da instituição com orgulho e amor.



ALEX LOPES COSTA

Graduação em Administração pelo Centro Universitário Estácio FIC (2015); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Especialista em Gestão Pública pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professor de Ensino Profissionalizante - Administração - na empresa Confiança Desenvolvimento Humano.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, C. Relacionamento Interpessoal. 2012: Disponível em: < <http://www.alcancesolucoes.com.br/artigos/cassia/Relacionamento-Interpessoal-Artigo.pdf>> Acessado em: 12 agosto. 2018.

ARAÚJO, Maria Cristina Munhoz. Gestão Escolar. IESDE Brasil, 2009

BACELAR, L. P. O papel do Conselho Escolar para a democratização da gestão. Fortaleza: UEC, 2008.

BOHLANDER, George; SNELL, Scott. Administração de Recursos Humanos. 14 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação nº 2, Porto Alegre: Pannônica, 1990, p. 177-229.

CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de pessoas. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

CHIAVENATO, Idalberto. Recursos Humanos: o capital humano das organizações. 9. Ed. - 7ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

Filho, Osmário Venâncio de Magalhães; Pereira, Valdir da Costa. Gestão de pessoas e seu contexto na sociedade contemporânea. Dourados, 2013. Disponível em: <http://www.unigran.br/mercado/paginas/arquivos/edicoes/4/10.pdf>. Acesso: em 12 agosto. 2018

GAMA, Anailton de Souza; FIGUEIREDO, Sonner Arfux. O Planejamento no Contexto Escolar. Universidade Federal do Mato

Grosso - UFMS. 2009. Disponível em: www.sites.usp.br/gvr/wp-content/uploads/sites17/2014/02/apres_conceitos_usp.pdf. Acesso: em 12 agosto. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo. Editora Cortez. 1994

LIBANEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜCK, H. Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LUCK, Heloísa. Dimensões da Gestão Escolar e suas competências. Positivo, Curitiba, 2009.

LÜCK, H. Gestão Educacional: uma questão paradigmática. 8. ed. Rio de Janeiro: vozes, 2011.

MARRAS, Jean Pierre. Administração de Recursos Humanos: do operacional ao estratégico. 14.ed. São Paulo: Futura, 2011.

RIBEIRO, A. L. Gestão de Pessoas. 7. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2005.

SANTOS, S. R. M. Formação continuada: decisão institucional ou espaço de construção de autonomia? RJ, 2003.

SILVA, M. A. & MONLEVALE, J. A. Quem manda na educação no Brasil? Brasília: Ideia Editora, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos S: Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico Ladermos Libertad-1. 7º Ed. São Paulo, 2000.



BRINCADEIRAS E EDUCAÇÃO: A BASE PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

RESUMO: Esta pesquisa busca analisar de forma bibliográfica o papel das brincadeiras infantis ao longo da evolução da humanidade no cotidiano escolar como parte fundamental da aprendizagem. Contextualizar a história da educação, sua evolução e a transformação da sociedade. Elucidar questões relevantes ao processo de desenvolvimento infantil, bem como o papel do adulto/professor neste processo. Uma vez, que não existem caminhos prontos, quando falamos de desenvolvimento e aprendizagem, considera-se então, esta discussão fundamental para o surgimento de novas perspectivas no ambiente escolar nesta faixa etária acerca do brincar e suas contribuições relevantes ao currículo das intuições escolares, bem como o papel do professor como mediador e facilitador deste processo de construção, mediação e estruturação e da brincadeira como ponto de partida para a construção de saberes, contribuindo para uma aprendizagem de qualidade, interdisciplinar e significativa.

Palavras-chave: Aprendizagem; Brincadeira; História; Escola; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar de um ponto de vista teórico e por intermédio de pesquisa bibliográfica, a trajetória das brincadeiras infantis em seus diferentes aspectos, desde a antiguidade até os dias atuais, suas contribuições, evoluções e transformações ocorridas ao longo do tempo.

As brincadeiras infantis, ocupam um lugar importante no processo de desenvolvimento da criança, contribuindo para que este desenvolvimento aconteça de maneira global.

É relevante conhecer a trajetória do brincar desde os tempos mais remotos e em seus diversos aspectos.

Observa-se que o brincar tem um acervo muito vasto, sendo modificado ou adaptado de acordo com a situação ou época vigente, acompanhando também as transformações socioeconômicas.

A troca de experiências, o resgate de brincadeiras é bastante comum atualmente no ambiente familiar e nas escolas, todavia, esta ação não existia há algumas décadas, não havia interação entre o adulto e a criança, no que tange o ensinar ou compartilhar de alguma brincadeira.

É extremamente importante que a criança tenha um espaço adequado e que oportunize o seu brincar, e para que seu desenvolvimento aconteça integralmente, é imprescindível que o educador esteja atento para atender as necessidades da criança nos aspectos coletivos e individuais.

Nesta perspectiva esta pesquisa irá

fomentar alguns questionamentos: Como as instituições de ensino lidam com a brincadeira no ambiente escolar? Quais as contribuições da brincadeira no sucesso escolar das crianças? Qual a trajetória da brincadeira como parte integrante do currículo escolar?

Sendo assim, esta pesquisa, não pretende sozinha encontrar soluções para o entendimento da brincadeira como linguagem própria da criança e ferramenta de aprendizagem, mas potencializar e investigar o papel da brincadeira no contexto escolar.

O BRINCAR AO LONGO DA HISTÓRIA DA HUMANIDADE

A brincadeira ocupa um lugar de destaque no processo de desenvolvimento humano, iniciando na infância, como linguagem própria da criança e contribuindo no desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, emocionais e sociais.

As brincadeiras infantis possuem um histórico extenso e diversificado, interligando situações do presente com o que um dia, foi o passado para muitos idosos, em relação aos brinquedos e brincadeiras.

Com base em diferentes pesquisas, as brincadeiras infantis, ao longo do tempo, passaram a serem vistas, não apenas como um ato isolado da criança, mas, na atualidade há muitas ideias sobre tudo o que permeia o universo infantil e seu desenvolvimento.

O brincar tem sido temas de grandes pesquisas como teses de mestrado e doutorado, em que enfocam todas as situações e tramas que envolvem esta ação.

Não obstante, as brincadeiras, os brinquedos e os sentimentos em relação à criança transformaram-se ao longo da história da humanidade, sofrendo alterações a cada época de acordo com a situação vigente no setor econômico, social e político.

É impossível nos dias de hoje falar sobre o brincar infantil, sem antes voltarmos no tempo lembrando alguns fatos que ocorreram durante nossa infância, de épocas em que as crianças eram nossos pais e avós, e como estas lembranças, transmitidas no decorrer de diferentes gerações, refletiram em nossas brincadeiras de crianças e refletem no universo infantil contemporâneo.

Todos nós um dia fomos crianças, brincamos e nos divertimos dentro de nossas casas ou até mesmo nas ruas e praças, reproduzindo muitas vezes situações que vivemos presentemente como adultos, isto é, brincamos de casinha, de escolinha, etc., sejam com nossos irmãos, primos, amigos ou vizinhos, inteirando-nos ao convívio social, que é fundamentalmente significativo ao desenvolvimento infantil, e segundo Wajskop 2001,

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos. (p.25)

No passado, eram muito comuns as brincadeiras coletivas, em que envolviam meninos e meninas, irmãos, amigos e

sobretudo os vizinhos. No geral, as crianças brincavam sem o auxílio de brinquedos, preferiam brincadeiras como esconde-esconde, pega-pega, brincadeiras de competição etc.

Se fizermos um paralelo entre o brincar de antes e o brincar de hoje, encontraremos grandes transformações e descobertas sobre a brincadeira infantil que em alguns aspectos é benéfica (quando esta é entendida como uma linguagem própria da criança, e faz parte da rotina das escolas) e em outros aspectos tornou-se limitada a espaços fechados, em virtude da violência das grandes cidades.

Desde que mundo é mundo, existem crianças e conseqüentemente existem brinquedos, jogos e brincadeiras que ao longo da história da humanidade, sofreram mudanças, sem deixar de ser uma ação própria de criança.

“Brinquedos e brincadeiras existem há muitos anos. Não sabemos quem os inventou, só sabemos que eles são até hoje transmitidos de boca em boca, de pai para filho, em todos os lugares do planeta.” SANTA ROSA (2001 p.25)

Já na antiguidade, podemos destacar o papel das brincadeiras de criança como disparador para aprendizagem. Na era greco-romana, as brincadeiras assumiram um teor educativo com a utilização de jogos. Baseados nas ideias de Platão e Aristóteles, que defendiam o uso de brinquedos na educação, associava-se o estudo ao prazer, utilizando jogos como dados, letras e números feitos de doces e guloseimas a fim de cativar as crianças, despertando interesse e desejo. Acreditava-se que facilitava a aprendizagem

de conteúdos.

Avançando em nossa história, encontramos agora, na Idade Média, uma resistência aos jogos e brincadeiras como auxiliares do processo educativo, banindo da educação estes recursos que anteriormente eram vistos como fonte de prazer na aprendizagem.

Contudo, posteriormente ainda na Idade Média, os jogos e brincadeiras adotam novamente um caráter educativo, voltando a ser um auxiliar neste processo de aprendizagem.

Com a chegada do Cristianismo, a sociedade volta-se completamente para a religião, e a igreja passa a ser o centro do poder. Os jogos e as brincadeiras, agora, não são apenas banidos, mas, tornam-se proibidos e considerados como fonte de pecado, e novamente esquece-se da criança, de suas peculiaridades e necessidades. Não há nesta época qualquer ideia que possa atender e entender a criança como um ser individual e diferenciado do adulto.

Em razão desta proibição e concepção dos jogos e brincadeiras como fonte de pecado, não se cria mais nada para a criança, há neste período uma estagnação, sem inovações.

Entretanto, esta concepção de pecado, é transformada no final do século XVI e início do século XVII, com o advento da era renascentista, contrariando as ideias do século que se finda, os jogos são novamente utilizados como apoio didático ao processo educativo.

A companhia de Jesus, valeu-se abundantemente desta concepção, utilizando este recurso no processo de ensino-aprendizagem, criando materiais que

auxiliassem os alunos, como por exemplo, as tábuas de caráter pedagógico.

No entanto, nesta época, a educação acontecia somente para a nobreza, para os príncipes que posteriormente se tornariam reis, e para os mais abastados. Comenius (1592 apud Wajskop, 2001) cria uma enciclopédia ilustrada, bastante utilizada pelos educadores da época para a criação de jogos didáticos

Deste modo, a educação para as classes menos favorecidas como os camponeses por exemplo, era apenas um sonho. As crianças camponesas trabalhavam desde cedo para ajudar as famílias.

Após o século XVII, diante das várias concepções e visões sobre a educação da criança, observa-se segundo Wajskop 2001, que:

A criança passou a ser, a partir desta época, cidadão com imagem social contraditória, uma vez que ela era, ao mesmo tempo, o reflexo do que o adulto e a sociedade queriam que ela fosse e do que temiam que ela se tornasse. As crianças eram vistas ao mesmo tempo, livres para se desenvolverem-se e educadas para não exercerem sua liberdade (p.21).

Apesar de tantas concepções sobre jogos, criança, brincadeira e educação, não havia nestas épocas um sentimento em relação à criança, seu brincar e sua infância, não havia uma valorização do brincar (Wajskop, 2001), e não se fazia uma discrepância entre o adulto e a criança.

No entanto, a partir das ideias de alguns pensadores, dentre eles Jean Jacques Rousseau (1712 apud Wajskop, 2001)) surge em meados

do século XVIII, um sentimento em relação à criança, em que, valoriza-se a infância em seus diversos aspectos, excluindo a imagem da criança como “um adulto” em miniatura, fazendo esta diferenciação inicialmente com as vestes, que anteriormente eram réplicas de trajes adultos. Adquire-se uma visão mais ampla sobre a criança e seu processo de desenvolvimento.

Suas reflexões, são responsáveis pela criação de brinquedos educativos, cuja função era para serem utilizados na educação sensorial, com o objetivo de contribuir para o aprendizado de crianças com deficiência intelectual, mas, posteriormente, foram aproveitados para o ensino de crianças consideradas normais.

Após este período, muitas outras concepções e benefícios para a criança pequena foram surgindo, sobretudo no que se refere aos aspectos de ensino/aprendizagem.

A espera de que a criança se torne adulta e se insira no sistema de produção do qual foi excluída gradativamente no decorrer da história do capitalismo, a ela é designado um ofício próprio nas instituições de educação infantil, transformando a pré-escola em uma “espécie de grande brinquedo educativo” (Wajskop, 2001, p.22).

Frederic Fröebel (1782 apud Wajskop, 2001), cria ainda no século XIX, o primeiro jardim de infância e materiais pedagógicos, dentre eles, jogos de construção, acreditando que a criança desmontava um brinquedo por curiosidade, a fim de saber o que havia dentro, e com a manipulação de objetos podia-se estabelecer relações matemáticas.

Ovide Decroly (1871 apud Wajskop, 2001) e Maria Montessori (1870 apud Wajskop, 2001), também foram grandes contribuintes do processo de desenvolvimento da criança, favorecendo particularmente a educação especial, com a criação de materiais e elaboração de pesquisas relacionadas ao processo de desenvolvimento infantil.

Fröebel, Montessori e Decroly contribuíram, e muito, para a superação de uma concepção tradicional de ensino, inaugurando um período histórico onde as crianças passaram a ser respeitadas e compreendidas enquanto seres ativos. Deve-se, no entanto, apontar para as limitações do uso de suas ideias nos dias de hoje (Wajskop, 2001, p.22).

A partir do século XX, iniciam-se pesquisas e novas teorias sobre a criança e seu desenvolvimento no campo da psicologia. Busca-se compreender o brincar infantil ao longo da história da humanidade, bem como suas evoluções, contribuições e transformações, e por intermédio destas descobertas contribuírem para o desenvolvimento infantil em seus diversos aspectos, emocionais, culturais, cognitivos, sociais, que outrora foram totalmente esquecidos.

Diversos estudiosos contribuíram para as descobertas quanto ao ato de brincar, da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, dentre eles podemos destacar, Lev Semenovitch Vygotsky (1896 apud Wajskop, 2001), D. W. Winnicot (1982) e Jean Piaget (1896 apud Wajskop, 2001), refletindo e buscando respostas para todas as ações infantis, compreendendo o universo da

criança em sua totalidade.

A concepção de educação infantil que vem sendo construída historicamente tem reiterado e/ou tomado de empréstimo as ideias propostas por esses teóricos de fins do século XIX e início do século XX, ou seja, a inserção das crianças na brincadeira, nos materiais pedagógicos e nos “treinos” de habilidades e funções específicas. (Wajskop, 1995, p.64)

Conquanto, muitas dúvidas sobre o brincar, os jogos, as brincadeiras e a aprendizagem, surgiram ao longo deste século, e acabaram por fragmentar o trabalho na educação infantil, que permeiam até os dias atuais.

POR QUE BRINCAR?

Por meio das brincadeiras e dos brinquedos, imitando ou não as armas de verdade, a criança compreende as limitações do uso da força, aprende a defender-se, viver em grupo e, sobretudo, adquire segurança.

Essencialmente na pré-escola, a brincadeira é necessária e indispensável no planejamento escolar, a criança precisa aprender brincando e não brincar para aprender.

Ainda assim, muitas vezes observa-se mudanças nos padrões do que é oferecido as crianças em relação ao ato de brincar.

Na vida escolar e no cotidiano das crianças há cada vez menos tempo para a brincadeira. Os brinquedos industrializados, tecnológicos e a televisão ficaram mais interessantes do que as brincadeiras baseadas na criatividade e nas interações sociais. O empobrecimento das famílias resulta em situações, nas quais muitas crianças começam a trabalhar mais

cedo ou impede a aquisição de brinquedos.

Com as mudanças ocorridas na vida das grades metrópoles, a expansão da violência e as alterações nas relações sociais reduziram o espaço físico disponível para as crianças criarem suas brincadeiras.

Ao passo que estas mudanças, comprometem o objetivo central da brincadeira, com sua finalidade de não ser um mero passatempo, uma vez que contribui efetivamente no desenvolvimento, promovendo processos de socialização e descoberta do mundo.

No ambiente escolar, é possível superar os problemas existentes e oferecer melhores condições de desenvolvimento para as crianças, ampliando e valorizando o espaço e as oportunidades de brincadeira.

Construir a personalidade é uma das contribuições que a brincadeira oferece a criança que brinca, uma vez que com sua origem socio-histórica, é uma atividade social em que a criança exerce diferentes papéis sociais buscando compreender a realidade do mundo exterior.

Todo o processo de desenvolvimento infantil acontece naturalmente, particularmente ao que se refere ao aspecto cognitivo, no qual, dentro do ambiente escolar o professor deve ser um auxiliar e estimulador deste processo, oportunizando momentos de ludicidade para que a criança possa criar sua brincadeira e organizá-la à sua maneira.

Segundo Wajskop (2001), a brincadeira deve ter origem social, em que é possível a troca de papéis pelas crianças, e o professor/adulto, deve apenas facilitar e observar esta prática infantil que objetiva conquistar e

construir a autonomia.

A criança que brinca pode adentrar o mundo do trabalho pela via da representação e da experimentação; o espaço da instituição deve ser o espaço de vida e interação e os materiais fornecidos para as crianças podem ser uma das variáveis fundamentais que auxiliam a construir e apropriar-se do conhecimento universal (Wajskop, 2001, p.27).

Expressar-se, fantasiar, criar, são apenas algumas das ações possibilitadas pela brincadeira. Ao brincar a criança adentra a um mundo que é só seu, e que lhe fora apresentado pelos adultos, porém, tomando-se por base de seus pensamentos fantasiosos, de seu faz de conta e criação, este mundo torna-se seu e com suas características particulares. Seja por meio do brinquedo ou apenas na imaginação, a brincadeira para a criança acontece.

Os adultos que brincam com as crianças estão estimulando-as em suas situações imaginárias, nas quais ampliam seus conhecimentos e ações em relação ao mundo.

O alvo da brincadeira da criança é a ação e não o seu resultado, visto que, aflora o seu comportamento individual, brincando com a realidade, podendo modificá-la ou transformá-la em outra, adentrando ao mundo adulto que está aprendendo a viver.

Brincando a criança realiza similarmente situações concretas, reais, ligadas aos sentimentos e impulsos agressivos que muitas vezes são reprimidos, e assim ela vai organizando suas relações emocionais, desenvolvendo relações sociais, conhecendo

e aceitando o outro.

A maneira das crianças brincarem evolui conforme crescem.

Dentre tantas formas de brincar da criança, é preciso estimular as brincadeiras livres, oferecendo materiais diversos, num ambiente adequado que possibilite à organização da brincadeira bem como a escolha dos materiais.

O ato de brincar exige da criança um esforço de suas atividades mentais, porque, esta, precisa – antes da ação concreta do brincar – imaginar e organizar a sua brincadeira, já que, ela exerce sua capacidade mental de produção e criação, porém, é imprescindível que seja oferecido a criança uma diversidade de materiais, que lhes servirão para vivenciar diversas experiências.

Ao brincar a criança recria além das situações que lhe proporcionam prazer, situações que foram traumáticas e desagradáveis, transferindo para o ato de brincar, problemas internos, tentando dominá-los por intermédio da brincadeira.

Como atividade dominante má infância, tendo em vista as condições concretas da vida das crianças, a brincadeira pode ser uma das formas pelas quais estas começam a aprender. Pode ser, também, o espaço privilegiado onde tem início a formação de seus processos de imaginação ativa e onde elas se apropriam das funções e das normas de comportamentos sociais. (Wajskop, 1995, p. 67)

Os brinquedos além do mais, são primordiais no processo de desenvolvimento infantil, mas, não há obrigatoriedade em classificá-los como absolutos nas brincadeiras, porque

esta, deve acontecer para a criança de forma natural, sem a necessidade de um brinquedo, ou seja, a partir da imaginação e situação atual vivida pela criança, e o brinquedo como um instrumento.

Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer a criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão a criança experiência de prazer e muito mais intensas do que o brinquedo, como por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sachie. E, segundo, existem jogos nas quais a própria atividade não é agradável, como por exemplo predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer a criança se ela considera o resultado interessante (Vygotsky, 1983, p.105).

Muitas brincadeiras requerem o uso de brinquedos, como por exemplo no faz de conta. Ao brincar de casinha ou de escolinha, a criança necessita de brinquedos como instrumentos para aproximar a brincadeira da realidade que ela deseja experimentar e conhecer, ou seja, a mãe faz comida, isto requer panelas, pratos, colheres etc. Na escola, a professora necessita de giz, lousa, apagador...

O brinquedo possibilita que a criança crie uma situação imaginária, valendo-se de suas motivações e tendências internas, a fim de controlar seus impulsos imediatos.

Construir o próprio brinquedo, é uma atividade tentadora e muito significativa para a criança, construindo, ela pode moldá-lo, conforme a necessidade do momento em que está vivendo além de sentir-se capaz de criar algo, exercitando sua capacidade de controlar seus impulsos e desejos.

No brinquedo, a criança exercita sua imaginação e experimenta a sensação de tornar-se maior do que é na realidade, determinando suas ações, mudando seu comportamento e fazendo relação entre o concreto e o abstrato ainda em formação.

É crucial que o brinquedo seja visto com seriedade, e não apenas como algo lúdico, proveniente apenas para diversão, porque, está associado ao desenvolvimento infantil, contribuindo significativamente neste processo, e representando simbolicamente a formação da sociedade, do pensamento, reprodução de valores...

De acordo com Vygotsky 1983,

“No brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras, e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo” (p.113).

É necessário, antes de interagir com a criança, conhecer a realidade na qual ela está inserida, para desta forma oportunizar seu desenvolvimento e brincadeiras, partindo do pressuposto de que a brincadeira é uma atividade social da infância, que contribui significativamente para a herança cultural da criança, transmissão de valores e condutas éticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas reflexões e observações, conclui-se que é elementar que a criança tenha um espaço adequado e que oportunize sua brincadeira, bem como o seu desenvolvimento, mas para que isso seja possível, o adulto/educador deve estar atento para atender as necessidades da criança no coletivo e em sua individualidade.

Observa-se que nossos conceitos sobre a infância estão submersos em visões totalmente adultas, que viveram sua infância em outros tempos e espaços.

Acostumamo-nos a pensar nas crianças enquanto alunos e alunas, geralmente em escolas ou espaços educativos formais, ou ainda dentro de creches e pré-escolas e de certo modo, a pensar em educação como algo institucionalizado e vivido apenas em espaços escolares.

A contar dos tempos mais remotos, a brincadeira faz parte do universo infantil, ora como recurso pedagógico, ora como fonte de divertimento, despertando em diversas épocas de nossa história diferentes concepções ao se tratar de crianças e desenvolvimento.

A brincadeira está atrelada a criança, como o ato de divertimento, desenvolvimento, construção do pensamento e da personalidade. Criar brinquedos e organizar brincadeiras é uma tarefa interessante e divertida, apesar disso, recentemente as brincadeiras estão ganhando uma forma mais tecnológica, informatizada, deixando de ser construída por grupos.

O processo de desenvolvimento da criança

em seus diversos aspectos, acontece ao longo de suas vivências durante as brincadeiras e de seu contato com o mundo exterior.

Valendo-se das brincadeiras, crianças e adultos envolvem-se, se conhecem melhor, deixando de lado o sentido pejorativo da palavra brincar e exercendo papel fundamental no desenvolvimento e interação social.

O brincar é fundamental para a criança, pois brincando a criança exercita toda a sua capacidade criadora e imaginativa, experimentando no brincar e nos brinquedos diferentes sensações, que podem ser prazerosas ou não, tão necessárias ao seu desenvolvimento global.



ALINE APARECIDA QUINELLO

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro (2004); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura de São Paulo.

REFERÊNCIAS

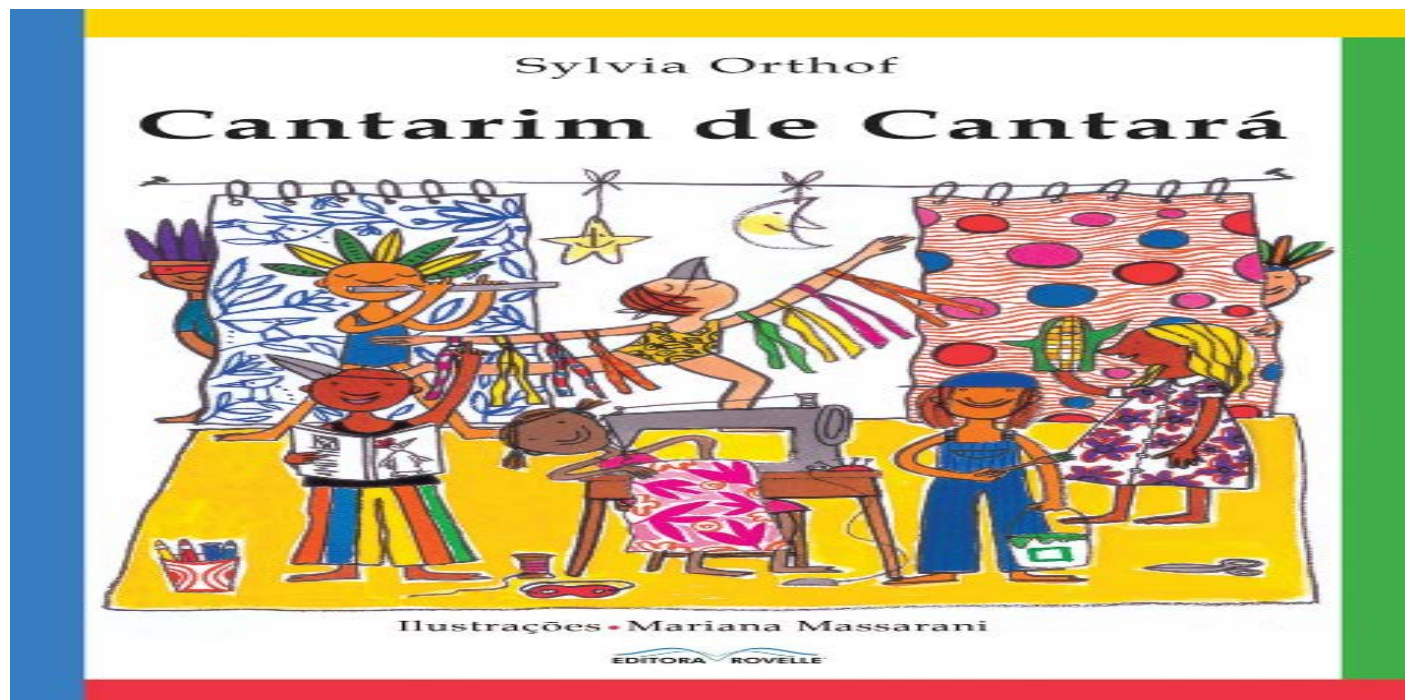
SANTA ROSA, Nereide Schilaro. Brinquedos e brincadeiras. São Paulo: Moderna, 2001;

VYGOTSKY. L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1983;

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 4ed. São Paulo: Cortez, 2001;

WAJSKOP, Gisela. O brincar na Educação Infantil - 1995 - <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208114> - acesso em 05 agosto 2018;

WINNICOTT. D.W. A criança e seu mundo. 6ed. Rio de Janeiro: Ltc, 1982.



A PEÇA CANTARIM DE CANTARÁ DE SYLVIA ORTHOF: UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA O ÂMBITO ESCOLAR

RESUMO: O teatro na escola é uma ferramenta importante para despertar o gosto pelo texto dramático nas aulas de literatura, bem como formar a sensibilidade do indivíduo por meio da encenação. Entendemos que esses são pontos significativos, uma vez que, desperta o imaginário do leitor e o coloca como indivíduo ativo, já que seu corpo também se tornará presente nessa atividade de encenação. Para tanto, partimos de uma reflexão sobre a arte teatral no âmbito escolar, em seguida nos detemos à análise da peça Cantarim de Cantará, de Sylvia Orthof. Procurando finalizar, propomos uma abordagem de leitura em sala de aula da peça em questão, bem como uma encenação para levar o leitor a uma produção teatral e estimular sua criatividade. Nosso arcabouço teórico se pauta nos estudiosos Magaldi (1985), Bornheim (1983), Dezotti (2006) e os Parâmetros Curriculares Nacionais: arte (1997), entre outros que abordam a temática do estudo.

Palavras-chave: Teatro; Literatura; Ensino; Imaginação.

A arte tem sido um grande instrumento da educação, pois ela ganhou espaço nas escolas como uma atividade que integra os saberes e os sentidos, desenvolvendo a percepção, seja ela corporal ou não do indivíduo aluno. Entre as artes, a que mais ganha destaque é o teatro, mas não como uma disciplina específica, ele está integrado ao ensino de literatura, o qual se apropria da encenação, em que possibilita o leitor a conhecer e apreciar o texto dramático. Esse é um diálogo interdisciplinar que tem como fim ampliar os horizontes de expectativa do leitor e sua bagagem de leitura do texto dramático. Por teatro podemos entender que:

A etimologia grega de teatro dá ao vocábulo o sentido de miradouro, lugar de onde se vê. O edifício autônomo, de fins idênticos àquele que se chama hoje teatro, se denominava odeion, auditório. Na terminologia dos logradouros cênicos da Grécia, teatron correspondia à plataforma, anteposta à orquestra e envolvendo-a como três lados de um trapézio ou um semicírculo. Não se dissocia da palavra teatro a ideia de visão. Ler teatro, ou melhor, literatura dramática, não abarca todo o fenômeno compreendido por essa arte. É nele indispensável que o público veja algo, no caso o ator, que define a especificidade do teatro. (MAGALDI, 1985, p. 7-8, grifos do autor.).

O termo teatro acaba sendo um conjunto de especificidades físicas como, por exemplo, o palco. Mas há categorias indispensáveis como o ator, o texto e o público, sem esses elementos a atividade de encenar não se

sustenta, porque a dramatização envolve uma dinamicidade marcante no que concerne às construções de seu espetáculo. É por isso que o conceito de teatro vai mais além, uma vez que não há um limite para os parâmetros de recepção de quem vê uma peça ou a lê. Pallottini (2002) nos explica que prevalece uma diferença no que diz respeito ao ver e ler a peça, o ato de ver se remete aos termos de teatro, já a ação de ler pensa-se em uma dramaturgia, no entanto, não podemos negar que esses dois caminhos oferecem uma experiência rica com a arte e também manifestam a presença de um conteúdo, que será expressado e veiculado na encenação ou na leitura do texto dramático.

Podemos notar a importância do conteúdo, pois ele está associado a cada indivíduo e que parte de uma criação por meio dos sentidos e dos sentimentos, estes por sua vez são adquiridos com a vivência e a experimentação do mundo. O conteúdo movido às sensações pode propiciar mudanças por meio do jogo de palavras utilizadas na peça, bem como da representação mímica do autor.

Essas mesmas materialidades do teatro são pensadas na escola, porém de uma forma mais espontânea, já que nesse âmbito não permeia todas as técnicas que o teatro profissional requer. Cada ser humano está ligado ao ato de dramatizar, pois isso faz parte do nosso comportamento natural e da nossa capacidade de desempenhar diferentes papéis no meio. Essa relação com o dramático está voltada não só para a fase adulta, mas infantil, por isso entendemos

que:

[...]o ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade. Ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, o jogo simbólico, percebe-se a procura na organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora. A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo. (BRASIL, 1997. p. 52)

Em sala de aula tudo que potencializa a fantasia é relevante para as descobertas de uma criança, por isso que o teatro é uma ferramenta de trabalho que facilita a relação ensino-aprendizagem, uma vez que ele amplia a criatividade da criança, estimulando sua imaginação e seu compreender de mundo. A funcionalidade da arte de encenar na escola volta-se, também, para o desenvolvimento da criança no que diz respeito a sua relação com os demais sujeitos, levando-a do individual ao coletivo. Esse desenvolvimento com o meio é fundamental para que a criança se sinta inserida e que faça parte do todo, então, trabalhar com o teatro atrelado à leitura de textos dramáticos torna-se relevante já que essa relação coloca em evidência o potencial criativo do leitor.

De acordo com Dezotti (2006) ao aproximar o ensino do teatro estamos dando um impulso

natural do homem com a dramatização, pois ao fazer uso da linguagem teatral subentende-se que o professor se afasta do modelo tradicional das aulas e o aproxima de sua capacidade natural para a mimese, além de lhe dar acesso a elementos de diversas linguagens que compõem a linguagem teatral. A arte torna-se fundamental no âmbito escolar, porque em:

[...] nossos dias, o homem pede menos arte, ou melhor as suas necessidades estéticas satisfazem-se por outros caminhos que não os especificamente artísticos. Evidentemente, no caso do teatro as coisas se complicam de modo peculiar, já que nos deparamos com uma arte que é integradora por definição, que exige tanto a integração das artes entre si com a da arte com o público – aspectos estes que, em princípio, sempre deveriam permanecer indissociados em qualquer tipo de expressão artística. (BORNHEIM, 1983, p. 81).

Levando em consideração os aspectos da modernidade entendemos que o caminho que se faz entre o homem e a arte torna-se mais distante, uma vez que a efemeridade dos momentos lhe atravessa sem deixar experiências significantes em sua formação. Portanto, a escola torna-se um espaço privilegiado para desenvolver esse contato do leitor com o texto dramático e com a encenação é relevante nas séries iniciais e no ensino fundamental, já que esse é o momento em que o indivíduo se encontra com uma percepção mais apurada para o novo, o qual resignifica.

Vale ressaltar, que não estamos propondo, aqui, a criação de artistas na escola, refletimos apenas sobre a leitura do texto dramático na sala de aula atrelado à arte de encenar, já que essas relações, quando realizadas de forma efetiva, podem despertar o prazer do leitor pelos textos dramáticos, dando a ele várias possibilidades de leitura e não se detendo, somente, a prosa e a poesia como é de costume.

A PEÇA CANTARIM DE CANTARÁ DE SYLVIA ORTHOF: UM OLHAR ESTÉTICO

Toda peça teatral passa por uma construção em que se leva em conta os signos do espetáculo, dentro desse contexto, a teórica Pascolati (2005) fundamentada em Kowzan propõe treze sistemas de signos – a palavra, o tom, a expressão facial, o gesto, a marcação, a maquiagem, o penteado, a indumentária, o acessório, o cenário, a iluminação, a música e o som, em que a maioria está ligada a composição da personagem e diretamente ao ator. Assim, ela nos explica que a leitura do texto dramático não deve estar limitado à apreensão do significado da obra, uma vez que esse procedimento é comum nas produções dirigidos ao público infantil, pois nesses textos prevalecem uma riqueza de organização desses signos, já que eles apelam intensamente para uma dimensão visual, bem como procuram construir uma ação que tem o ritmo dinâmico.

Pensando nessa abordagem, notamos que

a peça *Cantarim de Cantará*, escrita em 1977, mas publicada pela primeira vez em 1997, de Sylvia Orthof traz essas composições, pois é uma obra destinada ao público mirim em que os recursos visuais tornam-se atrativos e simbólicos, pelo próprio título notamos que a obra se refere a um musical infantil, que é composto por personagens pássaros e que tem como protagonista a Pomba-Rolinha.

Tal personagem passa por várias situações de perdas e ganhos, primeiro ela perde sua casa para a ventania, em seguida a personagem Urubu lhe engana colocando-a em uma gaiola, deixando-a pressa e sem poder voar. Depois ela consegue uma porta como casa, mas o Pássaro-fogo a destrói, recomeçando mais uma vez, a Pomba-Rolinha consegue uma janela e ali ela se restabelece e tem uma passagem da vida para a morte de forma amena.

Pensando em uma perspectiva mais estrutural, podemos mencionar que a peça não possui uma divisão em atos ou cenas, mas a ação dramática é marcada pelos dilemas da personagem principal Pomba-Rolinha. A peça já inicia com uma didascália que remete a ideia do cenário.

CENÁRIO: Fiapos de neblina e gaze. Início da alvorada. Surgem os atores, em procissão, vestidos de pássaros irreais. Sobre túnicas brancas, máscaras, cocares de plumas coloridas, fitas, insinuações de asas. Tudo é muito irreal e festivo. Os pássaros trazem o amanhecer. (ORTHOF, 1997, p. 67).

Temos aqui uma descrição física da peça e ao mesmo tempo ideológica. Há a indicação das personagens, suas posições e vestimentas, ao passo que esses elementos se configuram

na perspectiva do irreal, característica que irá prevalecer na construção da obra. Assim a menção de “fiapos de neblina”, “túnicas brancas” e “plumas coloridas”, nos remete a uma construção imagética do amanhecer. Por isso Pascolati (2005, p. 04) nos diz que o cenário da peça Cantarim de Cantará nos “convida ao sonho e à fantasia e instaura no texto/palco, na imaginação

do leitor e na visão do espectador, o símbolo estruturador do sentido do texto: o amanhecer, ligado semanticamente à ideia de renovação da vida”. Para termos uma noção visual da peça e de como esses elementos se mostram, segue a baixo duas imagens da peça apresentada no teatro Valdemar Oliveira em Recife:

Figura 1- Peça Cantarim de Cantará



Fonte – (LEÃO, 2012)

Figura 2 - Peça Cantarim de Cantará



Observamos como a peça encenada é rica em cores, trabalhadas na gradação de cores frias e quentes no figurino dos atores. O cenário, em sua parte dianteira, tem uma floresta ressaltando o ambiente natural dos pássaros. Na figura dois, temos um dado importante, a iluminação, que na primeira se mostra mais clara e na segunda é como uma penumbra, como se fosse o amanhecer. Esses elementos chamam à atenção do público e desperta na criança um encantamento que lhe prende ao jogo imagético da peça encenada.

Nesse sentido, no que diz respeito à ação, podemos entender que ela é a motivadora

do enredo. Hegel (1997) cita que a vontade humana é a principal fonte geradora da ação, por isso que os conflitos são essenciais para que essa vontade seja intensificada. Observemos como isso é presente na peça:

Um: É a Pomba-Rolinha!

Dois: O que será que aconteceu?

Sol: Dona Pomba – Rolinha, o que foi que aconteceu? Diga de uma vez!

Pomba – Rolinha: O que é mais bonito, num pássaro?

Sol: Eu acho que são as asas... Asas! Asas de voar!

Pomba – Rolinha: Asas de voar... é lindo poder voar, não é mesmo? (chora) Mas a

ventania voou forte demais... e derrubou a minha casa... (ORTHOF, 1997, p. 73, grifos do autor).

Urubu: Eu vou dar de presente, para a Pomba – Rolinha, uma porta para a nova casa!

Pomba-Rolinha: É verdade, Urubu?

Urubu: Aqui está!

[...]

Pomba – Rolinha: Já tenho uma porta... (Urubu dá a chave) e uma chave de abrir gaiolas... que festa para uma Pomba- Rolinha! (ORTHOF, 1997, p. 82-83, grifos do autor.).

Borboleta: Mas que tristeza é essa? O que foi que aconteceu?

Pomba-Rolinha: Minha vida é rolar por aí... uma vez é ventania, outra vez é gaiola, outra vez é Pássaro de Fogo... Estou muito sem esperança, Dona Borboleta Azul!

Borboleta: Calma, Pomba – Rolinha!

Pomba – Rolinha: Eo que devo fazer?

Borboleta: Eu não sei... Você é quem sabe! Cada pessoa, borboleta ou passarinho, tem que encontrar, dentro de si, o seu caminho!

Pomba – Rolinha: Dentro de mim a solução? (Pensa.) Mas o que posso fazer? Só se for fazer e... refazer! É isso! A gente tem que saber rolar e reconstruir... É pra isso que sou livre de gaiola... e quem é livre tem que lutar por cada dia e momento... É isso. (Pausa.) Será isso? Será que a liberdade custa a ser construída em nossa vida? Ai, estou começando a me sentir muito livre, com vontade de reconstruir. (ORTHOF, 1997, p. 85-86, grifos do autor.)

A personagem Pomba-Rolinha é o principal elemento da ação na obra, já que todos os conflitos se voltam para ela, por isso que o desejo e o desespero da personagem em adquirir uma casa são fundamentais para que a ação se propague de forma linear. Vejamos a tristeza dela em perder a casa pela ventania, em seguida ficar presa em uma gaiola pela ganância da personagem Urubu, mas que em seguida se redime e lhe entrega uma porta com chave, para lhe dar a liberdade de ir e vir. Mas o Pássaro de Fogo coloca fogo em sua porta e ela, mais uma vez, volta à peregrinação da busca de um lar seguro. Dessolada ela encontra uma nova vontade, ao conversar com a Borboleta acreditamos que esse seja um ponto auge da ação que se desenrola no enredo, pois a partir dessa conversa fica evidente a ideia do recomeçar e é por meio dela que a personagem dá continuidade a sua busca. Em função desses dilemas, a Pomba – Rolinha configura-se como personagem central da peça, à medida que as demais personagens como Pássaro-Sol, Urubu, Sabiá, Bem-te-vi, Borboleta, Pássaro de Fogo, Milharal, Dindinha-Lua Saravá e Estrelas, que são os secundários, lhe auxiliam na busca e/ou na desconstrução da casa da Pomba – Rolinha.

Em função dessas relações entre as personagens o que se sobressai, ao olhar do leitor, é a temática da coletividade, a qual acreditamos que seja a principal, uma vez que essa vertente é a essência de uma sociedade. Todos precisamos um dos outros para nos constituir como indivíduo no meio e é essa ideia que transmite a peça Cantarim de Cantará, em que Pomba – Rolinha precisa

o tempo todo do apoio dos amigos, para continuar sua caminhada. Isso também leva o leitor, pensando no público infantil, a refletir sobre sua condição no mundo: de que deve estar presente para o outro e ser solidário. Assim a obra também ganha um caráter moralizador, no entanto, não deixa de levar o público à imaginação e estimula-o a criatividade.

Por intermédio da linguagem poética podemos vivenciar momentos em que as palavras adquirem uma força incomum, um lado escondido poucas vezes visitado pelo nosso pensamento. Paixão (1983) destaca que “a sensação provocada pelo contato com a natureza, uma situação cotidiana, ou o convívio de alguém, tem um sabor diferente para cada um de nós e, se fossemos escrever sobre isso, nunca dois indivíduos usariam as mesmas palavras.” Desta maneira, mesmo sendo complexa, cada um é dono de sua linguagem poética, interpretando-a e expressando-a de acordo com sua individualidade. Segundo Paixão (1983) apesar de a poesia estar representando a percepção de uma realidade subjetiva, o poeta não se torna passivo diante de tudo que o rodeia.

Observado em diversas partes da peça Cantarim de Cantará, o caráter poético pode ser identificado facilmente por meio das rimas, do ritmo, das metáforas e da musicalidade. Assim a linguagem não se detém somente ao verso e a prosa, pois podemos acrescentar poeticidade aos movimentos e as ações. Nesse texto dramático é possível identificar essa relação entre a linguagem e as ações das personagens, tornando-se evidente enxergar

na evolução dos mesmos a demonstração dos sentimentos. Desse modo, os momentos de tristeza, dor, alegria, magia tornam-se sentimentos profundos e inquietantes. Podemos observar essas características em um dos trechos da peça:

Sol (comendo o milho, alegre):

Quando o sol tá muito quente
Faz o milho pipocar.
Ventania trouxe milho
Na ciranda de ventar!
[...]

Cirando do Sol
Ó cirandê, ó cirandeiro-ó
A pedra do teu anel
Brilha mais
Do que o sol! (ciranda nordestina)

(de repente, muda o ritmo. Ouve-se um gemido triste de cuíca.). (ORTHOFF, 1997, p.71, grifos do autor.)

Vale ressaltar que essas manifestações de sentimentos se dão pelo processo de enunciação, pois as didascálias servem para orientar, o ator e o leitor de textos dramáticos, a essas mudanças repentinas de personalidade. A linguagem poética que marca canções e falas das personagens se faz presente também no discurso do enunciador, com metáforas como “fiapos de neblina” que exemplificam claramente essa presença poética. Podemos observar em diferentes momentos do texto teatral palavras que se repetem trazendo outro significado, adquirindo, portanto, outra

conotação “Eu sabia que alguma coisa terrível ia acontecer. Um sabiá...sabe!”(ORTHOF, 1997, p.76). Assim também são as palavras criadas (neologismos) para sugerirem ações e sentimentos que se remetem à característica dos pássaros “Eu sabia, eu sabiava que algo terrível havia acontecido...” (ORTHOF, 1997, p.77).

Destacamos outros aspectos relevantes na peça estudada: a música e o som, trazendo ao texto dramático a dinamicidade e o ritmo, características importantes quando nos referimos ao teatro infantil. Pascolati (2005) observa a rubrica que vem logo após a descrição do cenário da peça, destaca que nesse momento a rubrica “recomenda ritmo de capoeira acompanhado de berimbau e indica a chegada dos instrumentos e sons remetendo-se ao amanhecer.”

As músicas e as performances dos autores sugerem a peça um clima festivo e alegre, convidando o espectador a participar desses momentos, algumas canções trazem traços de outras canções populares já conhecidas pelo público o que os aproxima mais do texto teatral. Há uma canção cantada por Pomba-Rolinha que anuncia sua entrada, é uma paródia de uma marchinha carnavalesca muito popular:

Oi, abram alas
que eu quero chorar...
Oi, abram asas
que eu quero chorar...
A Pomba-Rola é triste
e passará!
Pomba-Rolinha
só sabe chorar, chorar!

Oi, abram alas
pra quem quer passar!
A Pomba-Rola,
triste, passará! (Orthof, 1997, p.72).

As cantigas presentes na peça resgatam muitas tradições culturais brasileiras como as cirandas, o folclore, os rituais de candomblé, inspirando deste modo a composição de algumas cirandas da peça a exemplo da “Ciranda das Estrelas”.

Outro aspecto relevante refere-se ao diálogo que a peça Cantarim de Cantará tem com outras obras, nesse contexto atentamos para a relação com a obra “Morte e vida Severina” de João Cabral de Mello Neto, ambos os textos se aproximam em alguns aspectos formais, quando se observa a presença da linguagem poética em diversas partes do texto, como nas cantigas, como também na aproximação entre os conteúdos, destacando a presença constante da morte mesmo quando as personagens alimentam esperança de vida, podemos perceber no canto do Pássaro de Fogo (p. 84). A personagem Pomba-rolinha experimenta sensação semelhante à de Severino: está prestes a perder a esperança de uma vida melhor, é possível observar essa circunstância no canto de Pomba-rolinha, em tom de lamentação e tristeza. O nascimento de uma nova pomba-rolinha é a esperança que traz a ideia de renascimento, de que vale a pena viver.

O encontro de Pomba-rolinha com a Borboleta Azul é comparado ao de Severino com o Seu José Mestre Carpina, pois por intermédio desses encontros e da sabedoria

que é transmitida por esses personagens (Borboleta Azul e Mestre Carpina) ambos os protagonistas recuperam a crença de uma vida triunfante. Tal situação pode ser observada no diálogo entre a Pomba-Rolinha e a borboleta Azul.

PROPONDO UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA

“Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos”. É desse modo que Cosson (2012) nos diz a importância da leitura literária, já que ela nos proporciona uma experiência do saber da vida por meio da vivência do outro, nesse caso, o texto dramático.

A leitura de obras dramáticas traz diversas inquietações quando se pensa em metodologia para a realização da leitura em sala de aula. Esses textos, por possuírem uma estrutura diferenciada da prosa e da poesia, são pouco abordados no contexto escolar. Acreditamos que esses fatores possam estar ligados à formação do professor, uma vez que esse na maioria das vezes possui uma experiência de leitura escassa em função do tempo e de suas atividades pedagógicas excedidas.

A nossa proposta de leitura parte do objetivo de proporcionar ao leitor uma experiência de leitura integral de uma peça de teatro e em que ele possa colher alguns elementos da estética do texto dramático como: a identificação das didascálias, a ação, a

estrutura, etc. A atividade é direcionada para uma turma do 6º ano do ensino fundamental numa extensão de cinco encontros, cada um com sessenta minutos de duração.

Nesse sentido, em um primeiro momento o professor pode levantar informações a cerca do horizonte de expectativas dos leitores sobre a vivência dos passarinhos, criando uma relação de diálogo a partir dos seguintes questionamentos: Vocês já criaram algum tipo de passarinho? Como que vocês acham que é a vida de um passarinho? Como que eles vivem? Onde eles dormem? Quais os perigos que eles vivem? Como eles vivem nas cidades? Quem mata os passarinhos? Os passarinhos costumam fazer mudanças? Quais são as alegrias dos passarinhos? Assim, deve-se levantar uma breve discussão sobre a vivência dos pássaros e a interferência do homem em sua moradia. Como motivação para a entrada do texto *Cantarim de Cantará* de Sylvia Orthof, pode-se ouvir a música “Passaredo” de Chico Buarque.

No segundo encontro a leitura da peça deve ser realizada em semicírculo e em voz alta, intercalando os momentos entre os leitores. Após a leitura evidencia-se a perda da casa de Pomba Rolinha pela ventania (p. 67-74). Pode ser sugerido uma encenação por meio do jogo dramático em sala, a partir da leitura em que Pomba Rolinha cai na propaganda da personagem Urubu. Nesse momento, estimular os leitores a pensarem em uma personagem Pomba Rolinha esperta e astuta, diferente da personagem desenhada por Silvyva Orthof. (p. 74-83).

No terceiro encontro, a tensão e a angústia que Pomba Rolinha sofre para ter sua porta

e sua janela (p. 83-90), podem ser ponto de partida para a continuação da leitura da obra. A leitura em voz alta, expressiva e intercalada entre os leitores deve ser prestigiada novamente. Provocar uma discussão a cerca do entendimento que os leitores possuem sobre a ideia de migração e sobre o percurso migratório que os pássaros fazem durante o ano. Estimulá-los a pensar sobre as perdas e ganhos durante esse processo, o que eles deixam para trás e a vida que se renova em uma nova moradia. Após a leitura fazer uma ponte com a itinerância nordestina, por meio da leitura em quadrinho da obra “Morte e vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto. Leitura da peça visando a morte da personagem Pomba Rolinha e ovo como símbolo de esperança e de vida. (p. 90-95)

Seguindo, no quarto e no quinto encontro o professor propõe e estimula a criação de um roteiro sobre a peça Cantarim de Cantará para ser encenado em sala de aula. (organizar as roupas e o cenário de forma coletiva. Pode-se utilizar o tecido TNT na cor azul para representar o céu, alguns galhos e/ou pedaços de madeira para se pensar na criação da gaiola, da porta e da janela. O TNT amarelo, preto, vermelho, laranja podem ser utilizados para confeccionar as roupas das personagens, que podem ser costuradas ou grampeadas, pois facilita a preparação em grupo. Recortar bicos de pássaros em cartolinas coloridas e colocar elástico. A trilha sonora também deve está voltada para essa temática, pode ter ao fundo uma música instrumental com som de pássaro piando, vento, etc. As cantigas presentes na peça também podem ser prestigiadas.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A peça Cantarim de Cantará possibilita muitas enunciações cênicas, o que fortalece a necessidade de uma leitura do texto dramático que procure evidenciar, a partir da matéria textual, os signos do espetáculo presentes na peça, atentando para possibilidade de construção e ampliação dos sentidos da leitura dramática.

Dentro dessa perspectiva, o professor adquire um papel fundamental para construção dos significados, assumindo a mediação das leituras, por meio da escolha ou indicação das mesmas, bem como proporcionar aos jovens leitores o acesso aos textos dramáticos. Um professor, bem formado, será capaz de orientar seus alunos quanto aos caminhos possíveis para a realização das leituras de diferentes gêneros textuais e as técnicas necessárias para a construção dos sentidos dos textos, especificamente o dramático, pois poderá enfatizar a dimensão estética da criação literária voltada para crianças, assim como reforçar a experiência de leitura no âmbito escolar.



ALINE BARBOSA DE ALMEIDA

Graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL (2013); Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Candido Mendes – UCAM (2013); Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (2015); Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP; Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Colégio Paulo de Tarso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BORNHEIM, Gerd A. Teatro e Literatura. In: Teatro: cena dividida. Porto Alegre: L&PM, 1983, p. 73-90.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DEZOTTI, Clara Beatriz da Silva. O Teatro como meio de comunicação: Um estudo sobre a utilização do tableau na Proposta Pedagógica de Arte do Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Universidade de Marília, Faculdade de Comunicação, Educação e Turismo, 2006.

HEGEL, G. W. F. Curso de estética: o sistema das artes. Trad. Álvaro Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MAGALDI, Sábado. Conceito de teatro. In: Iniciação ao teatro. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985, p. 07-14.

ORTHOFF, Sylvia. Cantarim de Cantará. In: As crianças vão ao teatro. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997, p. 65-67.

PAIXÃO, Fernando. O que é Poesia. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PALLOTTINI, Renata. Afinal, o que é dramaturgia? In: _____. O que é dramaturgia. São Paulo: Brasiliense, 2002.

PASCOLATI, Sonia Aparecida Vido. O texto dramático na sala de aula. In: Anais 15º Congresso de Leitura do Brasil (COLE). Campinas – SP: UNICAMP, 2005.

Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem15/COLE_270.pdf>. Acesso em 25 de julho de 2018.



A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO

RESUMO: Este presente artigo tem como finalidade refletir as contribuições do uso da música no processo de alfabetização das crianças dentro da escola. A música possui um papel facilitador no uso da linguagem oral e da escrita, está sempre ativa no cotidiano infantil, muitas vezes introduzido com cantigas de roda. A utilização da música favorece ao aprendizado e no desenvolvimento do ser social, sendo assim, abordaremos essa ferramenta questionando a ação pedagógica nela envolvida. Faremos uma análise das propriedades da música, e como inseri-la no ambiente escolar, de forma que, proporcione estímulo, envolvimento e interesse efetivo das crianças. Veremos aqui que, a música inserida nas séries iniciais do Ensino Fundamental proporciona um ambiente alfabetizar descontraído, agradável e auxilia na concentração e memorização das crianças.

Palavras-chave: Música; Alfabetização; Letramento; Pedagógica; Criança.

INTRODUÇÃO

A música se faz presente na vida humana e está ativa na escola e em nossa sociedade. A música está inserida na sociedade por muitos anos e é um elemento fundamental de possibilidades de conhecimento e desenvolvimento.

Antigamente a música era somente utilizada por meio de socialização e divertimento. Depois descobriu-se que os índios utilizavam da música para rituais e como forma de expressão.

Ao longo da história, a música foi tomando repercussão, ganhando espaço e foi se desenvolvendo, organizando-se por melodias, letras e ritmos, foi buscando histórias a serem contadas e passou a fazer parte da sociedade de forma efetiva.

A música tornou-se um grande aliado ao ensino. De acordo com a literatura, desde seu nascimento, a criança é estimulada por meio de diversas ferramentas para desenvolver hábitos de leitura e escrita.

Mas como se relaciona a música com a alfabetização da criança e qual sua função?

Crianças são ambientadas e tem facilidade no trabalho com a música, são capazes de memorizar melodias e letras e conseguem expressar sentimentos com naturalidade e simplicidade.

Professores trabalham há muito tempo na sala de aula com a música, alguns atuam de forma intensa, outros superficialmente, mas todos chegam na música por um determinado objetivo, seja para trabalhar com um tema

de um projeto, para fazer homenagens ou debater sobre algo.

A música sempre está presente em sala de aula, e com mais frequência nas séries iniciais, mas ainda é possível observar que não há compreensão do papel da música como uma forma de desenvolvimento dos alunos e da influência musical no processo de alfabetização.

Para Nogueira (2003, p.01) a música é uma experiência que: “Acompanha os seres humanos em praticamente todos os momentos de sua trajetória neste planeta. E particularmente nos tempos atuais, deve ser vista como uma das mais importantes formas de comunicação. A experiência musical não pode ser ignorada, mas sim compreendida, analisada e transformadas criticamente”.

O trabalho caminha inicialmente na construção do conhecimento a fim de esclarecer de que forma a criança aprende e quais são as limitações e os desafios que ela encontra.

A MÚSICA E SUAS PROPRIEDADES

Para Brécia (2003, p.41) “A investigação científica dos aspectos e processos psicológicos ligados à música é tão antiga quando as origens da psicologia como ciência”.

Desta forma, a música não deve ser tratada apenas como elemento de uso recreativo, há muitas propriedades a serem exploradas.

A música e suas propriedades complementam os estímulos que são

necessários ao desenvolvimento das diferenças cognitivas do cérebro, diferentes sons, notas e timbres.

Promover atividades que envolvam a música relacionada aos conteúdos trabalhados, são capazes de proporcionar prazer, envolvimento e interesse efetivo das crianças.

Desenvolver atividades que envolvam a música pode servir de estímulo para crianças com dificuldades de aprendizagem e contribuir com sua inclusão no espaço escolar.

A música trabalhada em grupo favorece a comunicação e a cooperação e individualmente favorece a sua expressão sendo valorizada e respeitada.

Segundo Weigel (1988, p.10) “A formação da música se dá por:

- Sons: São as vibrações audíveis e regulares de corpos elásticos, que se repetem com a mesma velocidade, como as do pêndulo do relógio. As vibrações irregulares são denominadas ruído;

- Ritmo: é o efeito que se origina da duração de diferentes sons, longos ou curtos;

- Melodia: é a sucessão rítmica e bem ordenada dos sons:

- Harmonia: é a combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos sons”.

Ter conhecimento sobre as propriedades da música, é uma forma de o educador poder elaborar atividades que estimulem as crianças e que façam que o aprendizado seja rico e significativo.

A música é capaz de transmitir uma herança cultural, ela também é criativa e auto-expressiva e permite a expressão dos

sentimentos e pensamentos.

Romão (2007,p.92) “O professor deve procurar conhecer todos os tipos de músicas envolvidas no meio social dos alunos, bem como as representações utilizadas por eles, observando os objetivos da educação para a compreensão da cultura musical e buscando a encontrar a ideia chave que sirva para que os alunos estabeleçam correspondência com outros conhecimentos e com sua própria vida”.

Gainza (1988), procurou se aprofundar nos estudos e afirma que desenvolver atividades musicais nas escolas pode ter objetivos preventivos nos aspectos:

- Físico: ao oferecer atividades capazes de promover o alívio de tensões devidas à instabilidade emocional e fadiga;

- Psíquico: ao promover processos de expressão, comunicação e descarga emocional por intermédio do estímulo musical e sonoro;

- Mental: ao propiciar situações que possam contribuir para estimular e desenvolver o sentido da ordem, da harmonia, organização e compreensão.

Atividades como cantar, fazer gestos, bater palmas e pés são experiências essenciais e importantes para as crianças por permite o desenvolvimento do senso rítmico, a coordenação motora, sendo fatores importantes para o processo da aquisição da leitura e escrita.

A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NAS SÉRIES INICIAIS

Estamos aprendendo desde que nascemos, em diversas situações e ambientes, nos levando a refletir como se constrói o processo de conhecimento.

O sujeito age sobre o objeto, assimila ele e o transforma. O educando reage reconstruindo e refazendo os instrumentos e construindo outros mais potentes sendo capaz de transformar, ou seja, transformar algo simples em algo complexo.

Segundo Piaget (1978, p.389) “A organização de que a atividade assimilada é testemunha é, essencialmente, construção e, assim, é de fato invenção desde o princípio”. Para a construção cognitiva, a condição do meio é fundamental.

Na obra de Piaget (1978), o aspecto mais reconhecido é em que a criança possui uma construção contínua e quanto mais nós acrescentamos algo a ela, mais sólida essa construção ficará.

Piaget (1986) estudou sobre os períodos e os estágios do desenvolvimento que caracterizam as diferentes maneiras da interação do indivíduo com a realidade.

Cada estágio amplia com o próximo e engloba o anterior. O desenvolvimento mental de Piaget (1986) é constituído por quatro estágios: o sensório motor, o pré-operatório, operações concretas e operações formais.

Para Piaget (1986, p. 13) “O estágio dos reflexos ou mecanismos hereditários, assim como também das primeiras tendências

instintivas (nutrições) e das primeiras emoções. O estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos diferenciados”.

No estágio sensório-motor, a atividade intelectual é representada por meio de movimentos e percepções de natureza motora e sensorial.

No segundo estágio que é o pré-operacional, Piaget (1986, p.13) explica: “É o estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações de submissão ao adulto”.

A idade que ocorre este período é dos dois anos aos sete anos de idade, neste estágio se inicia a representação, a linguagem e a função simbólica.

Neste período a criança ainda não é capaz de se colocar no lugar e na perspectiva do outro, sendo um período rígido e estático.

O terceiro estágio que é das operações concretas, entra na idade dos sete aos dozes anos, e segundo Piaget (1986, p.13) “É o estágio das operações intelectuais concretas (começo da lógica) dos sentimentos morais e sociais de cooperação”

Neste estágio há uma modificação concreta e decisiva no desenvolvimento mental, é no início desta fase na qual a criança ingressa na escola, em que a relação afetiva e a relação com a inteligência é mais efetiva.

Para Piaget (1986, p.43) “A criança, depois dos sete anos, torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com os dos outros, dissociando-os mesmo para coordená-los. Isto é visível na linguagem das crianças. As discussões

tornam-se possíveis porque comportam compreensão a respeito dos pontos de vista do adversário e procura de justificações ou provas para a afirmação da própria. As explicações mútuas entre crianças se desenvolvem no plano do pensamento e não somente no da ação material”.

Nesta fase a criança já tem uma organização mental mais integrada. Neste estágio as operações lógicas são construídas, além de noção de volume e peso, volume e área e o conceito de número.

No quarto estágio que é o das operações formais, que surge a partir dos doze anos de idade em diante, é definido por Piaget (1986, p.13) “O estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção efetiva e intelectual na sociedade dos adultos”.

No quarto estágio, é possível observar que as outras operações já foram ultrapassadas e agora o sujeito relaciona-se com hipóteses. No operatório formal existe um mundo de possibilidades em que se vê, o real, é um setor limitado e permite trabalhar na dedução de puras hipóteses.

A obra de Piaget explica o processo da construção de conhecimento, no qual mostra que o sujeito consegue passar de um conhecimento simples a um conhecimento complexo. É preciso compreender os estágios do desenvolvimento descoberto por Piaget para que o trabalho em sala de aula seja mais rico e efetivo.

TEORIA DA MÚSICA

A música é uma linguagem universal que

atinge a maioria da população. Para Penna (2008, p.22) “A música realiza-se de modos diferenciados, concretiza-se diferentemente, conforme o momento da história de cada povo, de cada grupo. Exemplificando, entre os sons possíveis de serem captados pelo ouvido humano, entre todos os sons da natureza e os possíveis a serem reproduzidos, cada grupo social seleciona, num determinado momento histórico, aqueles que são o seu material musical, estabelecendo o modo particular e organizar esses sons. A música vem parte de uma cultura e uma linguagem construída.

Ainda, afirma Penna (2008, p.24) “Se a música fosse uma linguagem universal seria sempre significativa – isto é, qualquer música seria significativa para qualquer pessoa – independente da cultura e, deste modo, a estranheza em relação a música do outro não existiria”.

A música pode ser considerada uma linguagem artística que tem como material básico e natural o som. Diz Aronoff citado por Penna (2008, p.29) “A música é uma experiência humana. Não deriva das propriedades físicas do som como tais, mas sim da relação do homem com o som”

Esses autores evidenciam a música como uma forma poética e os educadores vivenciam isso diariamente.

No decorrer dos séculos XX e XXI, com o aparecimento da música erudita, o que está acontecendo é uma revolução e um progresso de fazer música e da renovação musical.

Segundo Penna (2008, p.25) “Não apenas pela incorporação de outros recursos expressivos, mas também pelo modo como

o material propriamente sonoro passa a ser tratado”.

Várias possibilidades de criação surgiram por meio desse movimento, proporcionando infinitas possibilidades do fazer música.

Recursos significativos e expressivos abrem um leque de alternativas para a prática educativa por meio de oficinas, como por exemplo, com o objetivo de construir música mediante a ação dos educandos.

Segundo Penna (2008, p. 27) “A função do ensino de música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe a maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa. Cabem, portanto, pensar a música na escola dentro de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura”.

Existem várias formas que a música pode ser ensinada nas escolas, e não precisa ser especialista para fazer isso, pode ser por meio de improvisação e apreciação.

A musicalização no aluno, facilita o processo de ensino e aprendizagem e na construção de saberes, pois com a música ele vai errar, aprender, conquistar seu espaço, construir, criar novos sons e novas melodias.

A criança que é alfabetizada com o ensino de música torna-se mais interessada e aberta para novas realizações e conquistas.

CANTIGAS DE RODA NA SALA DE AULA

A música cada vez mais tem sido

considerada uma ferramenta de ação pedagógica, pois ela é usada para alfabetizar, ajuda na construção do conhecimento da criança e restada à cultura.

Para Romão (2007, p. 60) “A música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem da matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças”.

O trabalho com música na sala de aula não visa a formação de músicos e sim fortalecer experiências, vivências e significados que poderão ser levados para o resto da vida da criança como algo positivo e transformador.

Segundo Mársico (1982, p.148) “uma das tarefas primordiais da escola é assegurar a igualdade de chances, para que toda criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sociocultural de que provenha”.

Trabalhar com a música na alfabetização e no letramento não quer dizer que ela seja apenas voltada para essa finalidade, mas utilizar de bom senso de usufruir como ferramenta pedagógica.

A música deve ser estudada em sala de aula como uma linguagem artística e não como uma matéria em si.

O gênero musical das cantigas de roda e parlendas possuem características próprias que tem diversas finalidades, seja para brincar com os amigos em casa ou trabalhar em sala de aula.

Os Pcn’s (Brasil. 1998.p, 79) “Conhecendo e apreciando músicas de seu meio cultural e do conhecimento musical

construído pela humanidade em diferentes períodos históricos e espaços geográficos, o aluno pode aprender a valorizar essa diversidade sem preconceitos estéticos, étnicos, culturais, e de gênero”.

Trabalhar com cantigas de roda e parlendas, são fontes cheias de regionalismo, ludicidade e histórias e resgata o meio que a criança vive.

É correto afirmar que o primeiro contato que a criança tem é com a música, com diferentes ritmos, sons e rimas.

Quando bem direcionadas, as cantigas de roda e as parlendas apresentam-se como um rico recurso lúdico pedagógico pelo seu ritmo e pela sua forma.

Desenvolvem o aspecto psicossocial da criança, pois contém uma linguagem atraente e simples, assim a criança dará os primeiros passos para a comunicação verbal.

As rimas aproximam a criança da construção parafraseada e demonstram que a utilização de códigos linguísticos comuns entre palavras é comum.

Com a repetição do esforço sonoro e rítmico, das onomatopeias, que são do gosto das crianças, acabam sendo memorizadas canções inteiras que, sem entender primeiramente o significado, o que importa nesse momento é a sonoridade e o ritmo dessas composições.

As cantigas de roda e as parlendas têm um papel fundamental no processo de construção de sua alfabetização, não só pela sua familiaridade, mas também permite a criança à conquista de linguagem verbal por meio da linguagem oral.

O professor, no trabalho com esses

gêneros musicais, ajuda na construção do vínculo entre a criança e o saber popular, que muitas vezes pode ter-se perdido.

Estabelecer um elo entre escrever e ler, codificar e decodificar, seja por meio de cantigas ou parlendas, permeiam o universo desse sujeito a favorecendo uma aprendizagem em que o sujeito tornar-se centro de seu processo de construção.

Daí a necessidade da contextualização, feita por meio da música, das parlendas ou da poesia.

O importante é que essa criança tenha capacidade de se corresponder com o mundo do qual está inserido.

A MÚSICA E SUAS MÚLTIPLAS FUNÇÕES

Todos nós sabemos que a música tem grande importância na sala de aula e mostra-se eficaz para o desenvolvimento de aprendizagens nas séries iniciais.

Ao utilizar a música no ambiente escolar, se torna uma grande ferramenta no processo de leitura e escrita, colaborando com o aprendizado de forma prazerosa.

Por meio dessa arte conseguimos que os alunos obtenham um desenvolvimento artístico como experiência humana, pois ajuda a desenvolver a sensibilidade, a imaginação e a percepção.

Porém de nada adianta se o educador não está pronto para trabalhar com a música em sala.

De acordo com Barreto (2004, p.1) “a musicalização pode contribuir com a aprendizagem, evoluindo o desenvolvimento

social, afetivo, cognitivo, linguístico e psicomotor da criança”.

O trabalho com a música facilita o processo de aprendizagem, tornando a escola um local mais divertido e alegre.

A música contribui na alfabetização e no letramento de forma positiva, auxiliando na construção do conhecimento significativo para a criança.

As crianças que possuem contato com a música amadurecem algumas capacidades de socialização, experimentação de regras e dos papéis sociais.

O ensino da música auxilia os alunos a interagir, conhecer e vivenciar diversos estilos musicais, ampliando seu conhecimento. A criança pequena tem contato com diversos sons, desde bater palmas, os toques nos brinquedos. Esses movimentos vão se repetindo se transformando conforme os sons do ambiente e sensações.

A escola por sua vez, cada vez mais tem utilizado da música como um eixo que norteia o processo de alfabetização. Ela serve como instrumento motivador e ativa diversas áreas do cérebro, aumentando a concentração e a criatividade.

Para Soares (2001, p.19) “A criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, experimentando escrever, fazendo o uso de seus conhecimentos prévio sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre a correspondência entre o oral e a escrita”.

É possível observar que antes da aquisição da linguagem, a criança interpreta o comportamento de outros e responde a eles. O fato de responderem mediante

gestos, ações ou sons aquilo que a família e os professores lhe propõem, permite supor que estão formando com base em representações e esquemas mentais que têm a forma de estrutura de eixos.

A presença da música no ambiente escolar faz com que as crianças iniciem a musicalização de forma intuitiva.

Gainza (1988) diz que nas aulas de música, a criança tem diversas oportunidades de se expressar livremente e aprende dentro de uma liberdade criadora.

A criança que é estimulada pela criatividade raciocina melhor e cria um meio de resolver suas próprias dificuldades e conflitos.

Para Lira (1997.p.11) “Em todas as culturas as crianças brincam com a música por meio de jogos e brincadeiras que são transmitidas de uma geração para outra”.

Os adultos precisam possibilitar o equilíbrio entre a imitação e a transformação real pela brincadeira cantada, construindo a inteligência.

A educação deve ser considerada como um processo de desenvolvimento integral da criança e como um instrumento que gera mudanças.

É também base para a construção de autonomia e faz com que a criança conquiste o sentimento de cidadania.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização é vista como um processo de aprendizagem que consiste em ler e escrever, basicamente apoiada no contexto

de decodificar letras e codificar. Trata-se de uma prática que cabe a escola desenvolver com os alunos, de forma que se apropriem do código ensinado.

Para que isso ocorra, a alfabetização associa-se à prática voltada para o uso da linguagem, promovendo um ensino pautado na contextualização dos conteúdos.

O letramento faz parte da alfabetização, não é uma habilidade ou método, mas essa prática surgiu para colaborar com o processo na alfabetização e seu desenvolvimento.

O letramento foi o melhor meio de aperfeiçoar relações entre sala de aula e sociedade no processo de leitura e da escrita.

Segundo Moraes e Pinheiro (2012, p.32) “Não há um conceito de letramento capaz de abarcar todos os sujeitos, as demandas funcionais decorrentes dos lugares sociais ocupados, e os conceitos espaciais, temporais, culturais e políticos”.

Para a autora, a escola é responsável pela difusão do letramento.

A alfabetização e letramento, nos tempos atuais, acontecem de forma associada, pois é possível analisar aspectos positivos de cada método e utilizar na prática docente, ou seja, tudo que colabora com o processo de leitura e escrita, é válido.

A alfabetização envolve o contato com as letras, frases, palavras estudo de fonema e memorização dos mesmos e o letramento é tomado na perspectiva da valorização da escrita, nos elementos da escrita e leitura que faz parte da vida do aluno.

A música é um gênero textual que contribui com o processo de alfabetização e letramento, pois quando inserida em sala de

aula, desperta curiosidade e interesse.

No primeiro ano do ensino fundamental a alfabetização torna-se atraente pelas novas aprendizagens, a música trabalhada nesse processo pode despertar o interesse pelo conhecimento adquirido.

Para Moraes e Pinheiro (2012, p.19) “Uma das artes usadas para chamar a atenção da sociedade foi a música, as letras e canções podem revelar traços de evolução da língua, o que pode ser considerado então como um então como um dos primeiros instrumentos pedagógicos do homem ao transmitir seus ritos e heranças culturais às novas gerações”.

Assim, a importância da música desde os primórdios da humanidade, com base na sociabilização, concentração e no processo de aprendizagem, ou seja, na alfabetização e letramento a música tem função significativa.

No letramento e na alfabetização é importante educar com a música para que a criança tenha capacidade de compreender o progresso da linguagem musical dentro da língua oral, transmitindo experiência das convivências adquiridas e repassadas novamente pelos professores.

Para Martins (1985, p.57) “Educar musicalmente é propiciar à criança uma compreensão progressiva de linguagem musical, por meio de experimentos e convivência orientada”.

A prática da utilização da música como complemento na educação é uma forma de agilizar e dinamizar o desenvolvimento dos anos iniciais que se inicia com a alfabetização.

Os meios utilizados no uso da música vão desde canções pequenas, para focar a atenção dos alunos, até o trabalho

com diversos conteúdos que envolvem a sociedade.

Algumas canções podem ser usadas como forma de alfabetização, como por exemplo, uma atividade com a letra da música “Pato Pateta” do compositor Toquinho, pode ser trabalhado a introdução da letra P, dando início no processo de alfabetização.

Para Penna (2012.p,69) “A área de educação musical tem, no entanto, cada vez mais fortalecido o seu compromisso com a educação básica, com um aumento dos estudos acerca da prática nas escolas, seja para conhecer, seja para propor alternativas para seu contexto educativo”.

Os sons que aparecem nas canções também são capazes de contribuir para o desenvolvimento da coordenação motora, da integração social, da memória, da percepção, da noção de tempo e espaço, da expressão corporal, gráfica e oral, além de contribuir no desenvolvimento dos sentidos.

A música também contribui para a promoção do convívio social e contribui para a estimulação do desenvolvimento integral da criança.

ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS

Ao realizar uma pesquisa bibliográfica que fale sobre a importância do trabalho com a música dentro da sala de aula, não foi difícil encontrar teóricos que falam dessas contribuições na educação infantil, também no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme o RCNEI, a música é um contribuidor significativo para o desenvolvimento integral da criança,

tanto emocional, sensorial, afetivo, além de proporcionar uma grande ferramenta de integração social no auxílio do desenvolvimento da autoestima e do autoconhecimento.

Segundo Melo (2011, p.61) “A música não pode ser utilizada como uma fonte de recreação para os alunos, visto que sua riqueza cultural e social é ignorada”.

É importante que a música seja socializadora, como forma de ampliação da linguagem oral das crianças.

Afirma Melo (2011, p.131) “A música tem que ser entendida como linguagem. Tem que mostrar um amplo universo de sons para o aluno. Isso vai ajudá-lo a ampliar seus sentidos, com a visão, o tato e audição. Nosso propósito com essas aulas não é de formar músicos profissionais, mas, como música é cultura, ela vai despertar nessa pessoa também o senso crítico”.

Cabe ao educador, estimular os educandos à música valendo-se da ludicidade.

Diversos educadores tem a visão de que é complicado demais trabalhar música em sala de aula, muito pelo contrário a música por fazer parte do cotidiano, torna-se mais fácil a aprendizagem.

Há uma preocupação em estabelecer a linguagem da música de forma correta e que seja agradável e adequada às crianças.

Cabe ressaltar que o professor deve estar adequado para esse tipo de competência, que aprenda novas canções, cantigas e poesias, para apresentar aos alunos diferentes ritmos musicais e diversas formas de cantar.

É necessário que a criança seja

amplamente aberta às novas experiências e poder ouvir de tudo.

O propósito do trabalho com música em sala de aula, é colaborar no desenvolvimento dos educandos, não favorecendo apenas uma parte da sala, mas todos. Esta não é uma atividade mecânica e de pouca produção, mas o trabalho com a música envolve atividade contextualizada e bem planejada, além de explorar diversas possibilidades que surge no ensino com a música, assim explica Loureiro (2003, p.141): Atenção especial deveria ser dispensada ao ensino de música no nível da educação básica, com ênfase na educação infantil e no ensino fundamental, pois é nessa etapa que o indivíduo estabelece e pode ser assegurada sua relação com o conhecimento, operando-o no nível cognitivo, de sensibilidade e de formação de personalidade”.

Mársico (1992), observa que alguns aspectos devem ser observados pelo educador, como apresentar canções, porque reúnem elementos da música, movimento e ação, para que os alunos possam ouvir e viver a música

No processo de musicalização, é necessário e importante referenciar as propriedades sonoras, como timbre, intensidade, duração e altura, bem como diferenciar o tocar um instrumento musical e a música num âmbito geral, como: assobiar, cantarolar, estalar os dedos, entre outros.

E a valorização do silêncio tendo como foco o hábito de ouvir e “pensar com os ouvidos”.

As brincadeiras de roda têm todo sentido musical, são ótimos para trabalhar conceitos,

simples de cantar e pelo fato de cantar uma cantiga de forma repetitiva, pode-se trabalhar com ritmo e aumento de velocidade.

O lúdico, o jogo e as brincadeiras têm tudo a ver com o trabalho com a música em sala de aula.

Ainda de acordo com Melo (2011, p. 205) “ Nas brincadeiras de roda em que se utilizam cantigas populares variadas, é possível explorar a corporeidade, pois, utilizamos movimentos diferenciados, de acordo com o ritmo e a melodia de cada cantiga, despertando, desta forma, o conhecimento e a noção do próprio corpo, trabalhando conceitos de lateralidade, sequência, agilidade e movimento”.

Britto (2003), ressalta que a música é um processo de construção que envolve, sentir, experimentar, imitar, refletir, criar, bem como perceber que a música é um rico instrumento na formação integral do indivíduo, com experiências vindas por meio do contexto escolar.

A música não é puro entretenimento, é uma matéria prima para o estímulo, aprendizado, percepção e desenvolvimento de inteligências. A sugestão é de que o profissional aproveite a convivência dos alunos de forma dinâmica, abrindo possibilidades de improvisação, invenção e experimentação por intermédio da música.

Essas ferramentas de cunho pedagógico serão fundamentais para a importância no processo da construção do conhecimento do indivíduo.

Segundo Britto (2003.p.45) ‘A finalidade última da intervenção pedagógica é de contribuir para que o aluno desenvolva

as capacidades de realizar aprendizagens significativas por si mesmo e que aprender a aprender”.

Concluindo Brito (2003, p.45) “O professor deve atuar sempre como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, foi possível compreender que cada criança tem

seu tempo de aprendizado, isso se dá ao fato de compreender o desenvolvimento mental da criança, na qual percorre diversos estágios para a sua evolução de acordo com os estudos em Piaget.

Cada estágio faz com que a criança aprenda e possa assim evoluir para o outro, ampliando seus conhecimentos diante da leitura e escrita.

Em relação aos métodos de alfabetização, não existe uma receita para falarmos qual é o melhor, foi possível observar diferentes pontos de vista que contribuem para uma atuação mais eficaz do professor em sala de aula. Toda a contribuição teórica tem embasamento em um anterior, e eles sem completam achando a melhor solução em ensinar.

Destaca-se a musicalização e a música como parte essencial no processo de aprendizagem musical, uma vez que se vivencia a música, mas esse aprendizado contribui

significativamente para o aprendizado em leitura e escrita conseqüentemente.

Pudemos observar neste estudo que a música influencia e cria novas estimulações quando trabalhada de forma significativa dentro da sala de aula, passando assim a desenvolver diversas áreas do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem em crianças de séries iniciais.

De acordo com essa perspectiva, é necessário que a música, além de suas propriedades que estão intrínsecas a todo gênero musical, seja concebida e trabalhada em uma mescla de expressão de sentimentos, valores, ideias, facilitando a comunicação como indivíduo com o meio que vive e consigo mesmo.

Para alcançar os diferentes aspectos do ser humano na questão do desenvolvimento tanto físico, social, mental e emocional, pode ser considerada a música como um agente facilitador no processo de construção de si e de outro.

Incluir a música no cotidiano escolar trará benefícios tanto para alunos quanto professores. No momento que o educador encontra na música uma forma de ação pedagógica, os alunos sentirão muito mais motivados, sendo alvos de uma construção de conhecimento mais prazerosa e lúdica.

Podemos afirmar que a música vai além de uma grande ferramenta educacional, é uma das formas mais significativas e importantes da expressão humana.

Como a música faz parte da história, desde antes do nascimento, é importante que ela seja incorporada no contexto escolar do aluno, uma vez que sempre fez parte da

história de cada sujeito.

Mediante diversas músicas, o homem construiu seu elo entre comunicação verbal, oral linguagem corporal e musical.

O trabalho com a música além de ajudar no processo de alfabetização e letramento também propicia ao desenvolvimento de criatividade, concentração, memória, socialização e promove vínculos.

Para Barreto (2000, p.42) “É necessária a sensibilização dos educadores para a conscientização quando às possibilidades de a música favorecer o bem-estar e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, ao trabalhar, ao trabalhar diretamente com o corpo, a mente e as emoções”.

É imprescindível que a música seja um instrumento para nova concepção de leitura de mundo e alfabetização, uma vez que ela está inserida em todo contexto social.

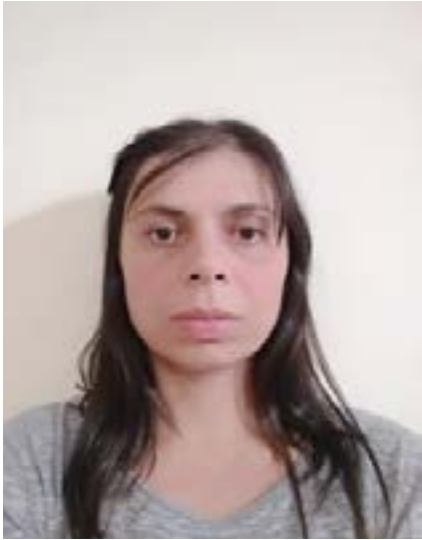
Conclui então que a música na educação auxilia desde a socialização às habilidades linguísticas e lógicas-matemáticas e que estimular a memória, sentimentos e inteligência favorece a construção de um cidadão mais consciente de si conseguindo assim ser mais participativo e crítico.

Este trabalho buscou entender o aspecto que o ensino de música pode proporcionar para crianças em séries iniciais, bem como verificar o aprendizado

e sua contribuição na socialização das crianças e perceber as formas de interação desta com os demais eixos de trabalho.

É com base no dia a dia com a música em sala de aula, com atividades desenvolvidas pelos professores no cotidiano da educação infantil e das experiências pessoais com a

música, que nascerá uma prática pedagógica que contemple a música como elemento importante que venha a colaborar como trabalho e o desenvolvimento da criança.



ALINE FRANÇOISE BITENCOURT

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de julho (2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na EMEI Sarita Camargo.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sidney de Jesus. *Psicomotricidade: educação e reeducação*. 2 ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BRITO, Teca. Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. 3. Ed. São Paulo. Petrópolis, 2003.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno, *Educação Musical: Bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo. Átomo, 2003.

CARVALHO, Marlene. *Revistando as metodologias de alfabetização- Professoras falam sobre suas práticas*. Educação e trabalho, vol.6, n,1, mar-ago.2011. Juiz de Fora> UFJF

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. 3 eds. São Paulo: Summus, 1988.

BRASIL. Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

KLEIMAN; Ângela. *Preciso ensinar o letramento. Não basta ensinar a ler e escrever*.

São Paulo: Cefiel- IEL-Unicamp,2005.

LIRA, M. Brincadeiras e jogos. Rio de Janeiro,1993. Universidade. Rio de Janeiro, 1997

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MÁRSICO, Leda Osório: A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MELO, Fabiana Carbonera Malinverni. Lúdico e musicalização na educação infantil. Indaial: Uniasselvi, 2011.

MORAIS, Francieli Pagani: PINHEIRO, Giovani Gonçalves. Música como instrumento de intermediação de ensino e aprendizagem. 2012

NOGUEIRA, M.A. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: <www.proec.ufg.br>. acesso em: 25 de julho 2018.

PENNA, Maura. Música e seu ensino 2.ed. Porto Alegre. Sulina, 2012.

PIAGET, J.A. Epistemologia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética. In: Piaget. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda A. Daeir, Célia E.A. Di Pietro. São Paulo: Abril Cultural,

1978.

PIAGET, J.A. Linguagem e o pensamento da criança. Trad. Mauel Campos. São Paulo: Martins Fontes,1986.

ROMÃO, José E; TEIXEIRA. Estevão C. Educação musical: o legado de Paulo Freire e a aprendizagem da música: Caderno de Pós-Graduação Educação: São Paulo,2007. Volume 9.

SOARES, Magda, Letramento e alfabetização: Um tema em três gêneros Magda Soares, Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? 3º ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VYGOTSKY. L.S. Pensamento e linguagem. Ed. Antídoto, 1979.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Brincando de Música: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-escola. Porto Alegre: Kuarup,1998. 1978.

PIAGET, J.A. Linguagem e o pensamento da criança. Trad. Mauel Campos. São Paulo: Martins Fontes,1986.

ROMÃO, José E; TEIXEIRA. Estevão C. Educação musical: o legado de Paulo Freire e a aprendizagem da música: Caderno de Pós-Graduação Educação: São Paulo,2007.

Volume 9.

SOARES, Magda, Letramento e alfabetização: Um tema em três gêneros Magda Soares, Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? 3º ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VYGOTSKY. L.S. Pensamento e linguagem. Ed. Antídoto, 1979.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Brincando de Música: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-escola. Porto Alegre: Kuarup, 1998.



A PSICOFOBIA PRESENTE NA FAMÍLIA, SOCIEDADE E SEUS REFLEXOS NO AMBIENTE ESCOLAR

RESUMO: Este trabalho é o resultado de estudo e pesquisa sobre o preconceito e discriminação contra portadores de transtornos e deficiências mentais, analisando o processo histórico em que o entendimento dos problemas mentais foram construídos a fim de obter melhor compreensão sobre o assunto, dissecando um problema que não se restringe à sociedade civil, mas se estende à família, classe média e Unidade Escolar, que possui um papel fundamental não apenas no pré-diagnóstico e encaminhamento a um especialista, mas durante toda a trajetória escolar do indivíduo em tratamento, atuando de forma direta sobre a questão, diminuindo índices de evasão escolar e garantindo uma educação de qualidade que seja capaz de adaptar-se às particularidades dos educandos.

Palavras-chave: Deficiência Mental; Educação; Família; Preconceito; Psicofobia.

INTRODUÇÃO

Psicofobia é o preconceito contra portadores de transtornos e deficiências mentais. Este trabalho tem por objetivo pesquisar a compreensão acerca das doenças mentais no que diz respeito ao preconceito presente em todas as partes, seja na sociedade como um todo, família ou até a equipe médica e de enfermagem responsável pelo tratamento e cuidado do paciente.

O assunto é de grande importância, uma vez que esse tipo de preconceito dificulta o diagnóstico da doença, seja porque o médico tem receio de ofender o paciente, encaminhando ao psiquiatra ou porque o próprio paciente desiste de procurar o especialista por medo do diagnóstico e discriminação que enfrentará juntamente com a família.

Desde os primórdios tempos, o louco já era estereotipado e taxado como demônio, visto como um incômodo para a sociedade, já que era um indivíduo sujo, estranho, que agia diferente das pessoas consideradas normais, portanto, marginalizado. Dessa forma, o padrão de comportamento determina aquele que é adequado ou não, a partir disso surgem todos os preconceitos e estigmas. Ainda hoje o paciente mental é visto com muita ignorância, a concepção da loucura está de certa forma, ligada à história da humanidade.

Pesquisas mostram que muitos familiares de pacientes com transtorno mental entendem a doença mental como um defeito da pessoa. A família, ao buscar um motivo casual para a doença, acaba por querer explicá-la como uma doença orgânica,

mas vendo como uma desestruturação da personalidade. Para muitos familiares ainda, a religião é a busca do alento e a esperança da cura.

A família do paciente mental costuma defini-lo como aquele que tem um comportamento diferente, o que indica padrões de comportamentos não aceitos por eles mesmos; ainda se referem aos pacientes como aquele que faz “criancices” e a doença como meio de vida, tentando normalizar o que consideram estranho, incomum. Tendo em vistas estas questões, há muito que ser esclarecido no núcleo familiar a fim de humanizar o tratamento e convivência com os portadores de transtornos e deficiências mentais.

A maioria dos trabalhos pesquisados nos mostra que, em relação à assistência, existe a necessidade de apoio e expansão da rede de saúde para atender essa demanda. Acredita-se que o número de publicações disponíveis seja pequeno diante da importância do problema, mostrando a necessidade de novas pesquisas, visando desmistificar alguns tabus, mitos e preconceitos ainda muito enraizados nas pessoas.

Hoje, no Brasil, milhares de pessoas com algum tipo de deficiência estão sendo discriminadas nas comunidades em que vivem ou sendo excluídas do mercado de trabalho. O processo de exclusão social de pessoas com deficiência ou alguma necessidade especial é tão antigo quanto a socialização do homem e deve ser discutido e desconstruído. A escola, como espaço de reflexão deve estar aberta a este público estimulando verdadeira integração e a

criação de ações inclusivas que ampliem a discussão, considerando que a psicofobia também se manifesta na escola desde os anos iniciais.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de discutir acerca da psicofobia, ou seja, o preconceito contra portadores de transtornos ou deficiências mentais e seus reflexos no ambiente escolar, tendo em vista que o assunto abordado pode contribuir suscitando discussões que corroborem para o projeto de desconstrução do preconceito que em muitos casos ocorre a partir do medo do que é estranho, desconhecido, justificando a dificuldade que muitos familiares, por exemplo, se deparam a lidar com o paciente.

Com essa pesquisa pretende-se levantar as questões que envolvem a relação da sociedade, família e profissionais da educação para com os pacientes portadores de transtorno ou deficiência mental, visando esclarecer pensamentos e crenças que contribuem para o preconceito que resiste desde a antiguidade contra aqueles que são socialmente considerados como “mentalmente inadequados”.

Identificar por meio de pesquisa, quais são os principais momentos e ambientes de opressão que afligem a vida dos deficientes mentais do ponto de vista do preconceito. Compreender o processo histórico e como a humanidade lida com a loucura com o passar dos anos e o avanço da ciência e tecnologia.

Este trabalho foi desenvolvido com um estudo qualitativo de cunho bibliográfico e método narrativo, por meio desta metodologia, compreendemos os processos

históricos que tratam do desenvolvimento da relação da sociedade com o doente mental e a discriminação que perdura até os tempos atuais. Para legitimar o embasamento teórico e transformar o desafio proposto em um grande aprendizado, houve a necessidade da leitura de livros, textos, revistas, periódicos pesquisados, estruturação dos capítulos e análise bibliográfica e todo material de teóricos que tratam da questão da psicofobia, seja do ponto de vista técnico e científico ou filosófico.

REFORMA PSIQUIÁTRICA - HISTÓRIA E REFORMA

A humanidade convive com as doenças mentais há séculos e, antes de se tornar um tema médico, o “louco” habitou o imaginário popular de diversas formas. De motivo de chacota a possessão demoníaca, até excluído por não se enquadrar nas regras morais vigentes. No século XVIII, Phillippe Pinel, considerado o pai da psiquiatria, propõe uma nova forma de tratamento aos loucos, libertando-os das correntes e transferindo-os aos manicômios, destinados somente aos doentes mentais. Várias experiências e tratamentos são desenvolvidos e difundidos pela Europa (AMARANTE, 1995).

O tratamento nos manicômios que Pinel defendia, baseia-se especialmente na reeducação dos doentes, no respeito às normas e no desencorajamento das atitudes inconvenientes. Para Pinel, a função disciplinadora do médico e do manicômio deve ser exercida com firmeza, porém com gentileza. Isso denota o caráter

essencialmente moral com o qual a loucura passa a ser revestida (BRASIL. Ministério da Saúde, 2005).

Com o passar do tempo, o tratamento moral de Pinel vai se modificando, permanecendo as ideias corretivas do comportamento e dos hábitos dos doentes, mas ainda como recursos de imposição da ordem e da disciplina institucional, não pensando muito no indivíduo. No século XIX, o tratamento ao doente mental incluía medidas físicas como duchas, banhos frios, chicotadas, máquinas giratórias e sangrias.

Aos poucos, com o avanço das teorias organicistas, as doenças mentais passaram a ser vistas também como uma doença orgânica, embora ainda vissem como distúrbio moral. As técnicas de tratamento empregadas pelos organicistas eram as mesmas empregadas pelos adeptos do tratamento moral, ou seja, mesmo com uma outra compreensão sobre a loucura, em razão das descobertas e experimentos da neurofisiologia e da neuroanatomia, a submissão do doente permanece e segue para o século XX. A partir da segunda metade do século XX, impulsionada sobretudo por Franco Basaglia, psiquiatra italiano, tem início uma radical crítica e transformação do saber, do tratamento e das instituições psiquiátricas.

Esse movimento começa na Itália, mas repercute em todo o mundo, incluindo o Brasil. Nesse sentido é que se inicia o movimento da Luta Antimanicomial, nascido pela ideia de defesa dos direitos humanos e de resgate da cidadania dos que carregam transtornos mentais. Aliado a essa luta,

nasce o movimento da Reforma Psiquiátrica que, mais do que denunciar os manicômios como instituições de violências, propõe a construção de uma rede de serviços e estratégias territoriais e comunitárias, profundamente solidárias, inclusivas e libertárias (AMARANTE, 1995).

REFORMA PSIQUIÁTRICA NO BRASIL

A lei da reforma psiquiátrica brasileira (Lei 10.216), também conhecida como Lei Paulo Delgado, foi promulgada em 2001. Entretanto, desde o final dos anos 70, mobilizações sociais e políticas estimularam o processo de desinstitucionalização psiquiátrica no Brasil, seguindo a influência de outros países, em especial os países da Europa. A lei indica uma direção para a assistência psiquiátrica e determina uma gama de direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais; regulamentando internações involuntárias, colocando-as sob a supervisão do Ministério Público.

A reestruturação da assistência, principal pilar da Reforma, contava, desde 1990, com a Declaração de Caracas, documento norteador das políticas de Saúde Mental. Os três níveis gestores do Sistema Único de Saúde buscaram soluções efetivas para esta área, sustentados por vigoroso movimento social e com diretrizes pactuadas nas conferências nacionais de 1987, 1992, 2001 e 2010 (BRASIL. Ministério da Saúde, 2005).

O processo de reforma psiquiátrica brasileiro está ainda em andamento, enfrentando desafios e gerando ainda

muitas questões. Entretanto, representa um passo essencial para a garantia dos direitos humanos e a cidadania das pessoas com transtornos mentais (AMARANTE, 1995).

PRECONCEITO NA SOCIEDADE

A existência de mitos, de preconceitos historicamente construídos e a precariedade de informações ou conhecimentos referentes às particularidades das pessoas com doenças mentais, constituem fatores que dificultam sua participação na sociedade. A literatura clássica e a história do homem refletem esse pensar discriminatório, já que é mais fácil prestar atenção aos impedimentos e às aparências do que aos potenciais e capacidades de tais pessoas. Atualmente o entendimento da doença mental é maior, sabe-se da possibilidade de melhorar as condições do doente na comunidade, podendo mesmo afirmar que a sociedade sabe aquilo que se pode fazer médica, psicológica e socialmente por estes doentes, no entanto mantêm-se simultaneamente os mesmos tipos de medos e receios daquele que não é um senão um dos paradigmas do ser humano, o medo da perda de controle das emoções, dos impulsos, e assim se cria-se uma barreira entre aqueles que estão à margem da razão (MILHEIRO, J. 2003; Oliveira, S. 2005).

PRECONCEITO NO NÚCLEO FAMILIAR

A estigmatização da doença mental faz com que o doente perca a sua cidadania,

sofra discriminação e seja de certa forma exilado do convívio social.

Historicamente é no século XIX que a loucura recebeu seu status de doença mental. Até esse momento, os loucos eram confundidos com outras vítimas da exclusão. Isto ocorria em hospitais gerais porque eram espaços indiscriminados, voltados para o abrigo dos diversos desamparados (OSINAGA VLM. 1999).

A família do doente, nos primórdios da psiquiatria não o acompanhava, permanecia totalmente alheia e sem participar ou interessar-se pelo “tratamento” que era oferecido ao seu familiar.

Nessa relação, a família agradecida, dependia da instituição que a aliviava dos problemas que o doente mental lhe trazia, e a instituição, por outro lado, se auto-reproduzia em virtude dessa gratidão (COLVERO LA, 2002).

Dessa forma, a família mantinha-se alheia aos cuidados ao doente, visto que essa relação era justificada pelo paradigma da exclusão do doente, sendo considerada uma das causas para a doença de seu familiar. Contudo, se no início a família era afastada do doente devido à compreensão de que dificultava o tratamento do mesmo, hoje ela é incluída, pelo entendimento de que o deficiente mental necessita de um tratamento digno, e que a participação ativa da família é fundamental para sua recuperação. Essa visão é compatível com o Movimento da Reforma Psiquiátrica, no qual o enfoque à família passa a ser outro, havendo assim toda uma mudança de princípios e crenças no que diz respeito às doenças mentais e o

tratamento adequado.

Um aspecto bastante importante desse processo de mudanças, diz respeito à participação de usuários e familiares na organização e discussão política em instâncias oficiais, com o objetivo de transformar o sistema de saúde mental e construir uma nova forma de lidar com as doenças mentais, o sofrimento psíquico do paciente e as dificuldades que os familiares também enfrentam.

A família, muitas vezes, dedicada ao seu familiar doente, precisa se reorganizar de diversas maneiras, uma vez que surge sobrecarga de tarefas sobrecarga emocional, gastos financeiros que vão além do orçamento rotineiro, além de todo o cotidiano que sofre alterações e precisa passar por modificações de horário também. É essencial um melhor atendimento, instituindo-se realmente novas modalidades de tratamento para o paciente e para a família do mesmo.

Diante deste complexo cotidiano, as ações dirigidas à família de portadores de transtorno mental devem estruturar-se de modo a favorecer e fortalecer a relação familiar/profissional/serviço, entendendo que o familiar é fundamental no tratamento dispensado ao doente mental (Rocha EK, 2000).

É de suma importância a participação da família na assistência ao doente mental, para o alcance de melhor qualidade de vida não apenas do doente, mas de toda a família. A enfermagem precisa então, conhecer e compreender todo este contexto, oferecer apoio e orientações necessárias; é necessário ajudar o portador a ser participante ativo do

processo terapêutico, deve voltar-se para o núcleo familiar e oferecer todo o apoio e suporte necessário. Para isso, é preciso trabalhar junto ao doente e seus familiares na compreensão da enfermidade, para que a partir disso, haja real melhoria na qualidade de vida de todos.

SAÚDE MENTAL NA UNIDADE ESCOLAR

As doenças mentais são compreendidas como transtornos da trajetória da vida, que evoluem a partir de alterações do neurodesenvolvimento e que manifestam seus primeiros sinais na infância. Tal entendimento enfatiza o papel da escola, que longe de tratar apenas da questão do aprendizado, os professores e a família possuem condição privilegiada, visto que desde que se tornou obrigatória para todas as crianças e jovens brasileiros, esse ambiente passou a ser um local privilegiado de grande concentração de estimulação longitudinal e de grande impacto sobre todos os setores da vida (SILVA, AG. 2017).

Contrariando a crença de que a infância é um período invariavelmente feliz, dados epidemiológicos brasileiros vêm alertando que 10 a 20% das crianças e adolescentes apresentam algum tipo de transtorno mental (BOARINI, M. L. & BORGES, R. F. 1998).

Além da alta prevalência, o impacto dos transtornos psiquiátricos na vida do indivíduo – aferido pelo Índice de Incapacidade por Doença (Global Burden of Disease) – é considerado o mais prejudicial entre todos os problemas médicos na população dos 10 aos

24 anos (LOPES CS, HELLWIG N., SILVA GA, MENEZES PR, 2016). A situação no Brasil é particularmente preocupante se levarmos em consideração a proporção continental do país e as enormes diferenças culturais e sociais entre suas regiões. Os prejuízos causados pelos problemas mentais no sistema escolar também têm sido destacados. Jovens afetados por transtornos mentais apresentam com mais frequência rendimento acadêmico inferior, evasão escolar e envolvimento com problemas legais, e a demanda de alunos com algum tipo de problema emocional/comportamental vem preocupando educadores, que, nos últimos anos, passaram a demonstrar altos índices de afastamento do trabalho. Nesse contexto, a falta de informações confiáveis e de orientação especializada vem causando insegurança, que, por sua vez, é um fator relevante para a distorção do olhar do professor, que passa a considerar como transtorno mental o que não é, e vice-versa. O senso de impotência diante dos transtornos (reais ou não) acaba acarretando uma crescente dependência da figura médica, supostamente portadora de soluções rápidas, que resulta em grandes controvérsias, como a medicalização.

Os educadores têm a árdua – e compensadora – tarefa de atuar no desenvolvimento de seus alunos, não apenas acadêmico, mas também como indivíduos saudáveis. Portanto, se considerarmos o conceito de saúde descrito neste capítulo, os professores já atuam no processo “saúde-doença” de seus alunos de diversas maneiras, como, por exemplo, ao desenvolverem vínculos baseados na

afetividade, na empatia, na escuta reflexiva e respeitosa, na consideração pelas qualidades do aluno visando ao fortalecimento de sua autoestima, etc. Os professores influenciam positivamente quando interagem de forma motivadora e criativa, informando e encorajando nas tomadas de decisão, fomentando a autonomia, sem recorrer a regras e dogmas preestabelecidos que possam defasar-se com o tempo (SILVA, AG. 2017; LOPES CS, HELLWIG N., SILVA GA, MENEZES PR, 2016). Um exemplo disso é o conselho “Não aceite nada de estranhos”, que, embora ainda muito utilizado, se considerado sob o prisma do uso de drogas, está completamente ultrapassado, porque sabe-se hoje que as grandes fontes de drogas estão entre os amigos mais próximos. Não se sugere aqui, portanto, que educadores tenham a responsabilidade de diagnosticar, ou mesmo sejam exigidos a aplicar qualquer tipo de conhecimento que não seja da área da educação. Porém, considerando que já atuam contemplando os aspectos emocionais, cognitivos e comportamentais de seus alunos, conhecimentos selecionados em saúde mental, baseados sobretudo em aspectos de promoção e prevenção, podem ser de grande utilidade na prática educativa, ao empoderar a figura do educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma parceria mais estreita entre os setores da saúde e da educação poderia alavancar a promoção da saúde mental e do bem-estar de crianças e adolescentes, minimizar o fracasso na escola e a evasão escolar,

diminuir o preconceito que afasta pessoas do seu tratamento e facilitar o acesso a serviços especializados. Além disso, a maior proximidade entre os setores de saúde e educação permitiria a democratização de saberes, fator essencial para a saúde coletiva.

Recentemente, a saúde mental de crianças e adolescentes tornou-se protagonista em pautas de escolas, formadores de políticas públicas e da comunidade científica por causa de seu impacto socioeconômico alarmante. Sobretudo na educação, o assunto tem sido muito debatido, aumentando a lista de grandes desafios do setor. Felizmente, nas últimas décadas, uma nova compreensão de saúde se desenvolveu, extrapolando conceitos puramente biológicos, passando a considerar sintomas como fenômenos resultantes da interação entre diversos fatores biopsicossociais e colocando o processo entre saúde e doença em um continuum. Essa visão mais ampla abriu espaço para novas perspectivas de abordagem à saúde, culminando na introdução do conceito de promoção de saúde, pela OMS, em 1984. A partir disso, o sistema escolar passou a ser destacado como o principal núcleo de promoção e prevenção de saúde mental (e geral) para crianças e adolescentes, atuando no desenvolvimento de fatores de proteção e na redução de fatores de risco ligados à saúde mental. Percebendo isso, diversos tipos de intervenções voltadas para a saúde mental em escolas vêm sendo desenvolvidos, variando de abordagens que vão da competência emocional a capacitações para identificação precoce de jovens em necessidade de avaliação

psiquiátrica. Porém, para que o panorama se modifique a contento, é fundamental a aproximação entre os setores da saúde e da educação, a fim de que, por meio do diálogo, se otimize o oferecimento dos dois serviços.



ALINE LOPES OLIVEIRA

Graduação em Educação Física pela Faculdade Universidade Paulista (2011); Bacharelado em Educação Física pela Faculdade Universidade Paulista (2012); Professora de Ensino Fundamental II – Educação Física - na EMEF Joaquim Bento Alves de Lima Neto, Professora de Educação Básica – Educação Física - na EMEF Joaquim Bento Alves de Lima Neto.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, P. Novos sujeitos, novos direitos: o debate em torno da reforma psiquiátrica. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 11, n.3, p. 491-94, 1995.

BRASIL. Ministério da Saúde. Reforma Psiquiátrica e política de Saúde Mental no Brasil. Secretaria de Atenção à Saúde. DAPE. Coordenação Geral de Saúde Mental. Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil. Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas. OPAS. Brasília, novembro de 2005.

Milheiro, J. (2003) - *Adão e Eva no deserto... um olhar psicanalítico*. Lisboa : Climepsi Editores.

Oliveira, S. (2005) - *A loucura no outro: um contributo para o estudo do impacto da loucura no profissional de saúde mental*. Coimbra : FPCEUC. Tese de doutoramento.

Osinaga VLM. *Saúde e doença mental: conceitos e assistência segundo portadores, familiares e profissionais*. [dissertação]. Ribeirão Preto: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP; 1999.

Colvero LA. *Desafios da família na convivência com o doente mental: cotidiano conturbado*. [tese]. São Paulo: Escola de Enfermagem da USP; 2002.

Rocha EK, Felizardo SF, Colle TAD, Moreti

DMSR. Em busca do equilíbrio da saúde mental. *Divulg Saúde Déb.* 2000;(19):30-2.

Silva, AG. Os transtornos mentais são como qualquer outra doença diz psiquiatra sobre combate ao estigma. Recife – PE – Brasil. Mar. 2018. Disponível em: <<http://blogs.ne10.uol.com.br/casasaudavel/2017/03/04/os-transtornos-mentais-sao-como-qualquer-outra-doenca-diz-psiquiatra-sobre-combate-ao-estigma/>>. Acesso em 13 maio 2018.

Boarini, M. L. & Borges, R. F. (1998). Demanda infantil por serviços de saúde mental: sinal de crise. *Estudos de Psicologia*, 3(1), 83-108.

Lopes CS, Hellwig N., Silva GA, Menezes PR. Desigualdades no acesso ao tratamento da depressão: resultados de Pesquisa Nacional de Saúde - PNS. *Int J para Equidade Saúde* 2016; 15: 154.



A ARTE CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA

RESUMO: O trabalho busca esclarecer as dificuldades dos professores de entender e aprender arte contemporânea, o medo do desconhecido e a falta de preparação se transformam em obstáculos gigantescos para o sucesso do ensino da arte contemporânea nas escolas. Este trabalho pretende mostrar os contratempos encontrados pelos professores ao ensinar arte contemporânea nas escolas e almeja evidenciar a necessidade dos professores de dominar A arte contemporânea para então esclarecer e fazer uso de sua linguagem. A mediação entre escola e os espaços expositivos representam um dos caminhos para expandir o saber artístico da atualidade. O conhecimento dos artistas e suas obras, como a artista plástica Edith Derdyk na qual nos basearemos para a realização deste trabalho; desvendaremos a poética das linhas e realizaremos um estudo de suas obras e suas contribuições para o desenvolvimento dos alunos, especialmente na percepção do espaço com o desenvolvimento das instalações artísticas, esclarecendo o entendimento de sua obra.

Palavras-chave: Arte; Arte Contemporânea; Edith Derdyk.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa bibliográfica sobre a Arte Contemporânea na escola por meio do trabalho da artista plástica Edith Derdyk (2012) pretende esclarecer aos professores de artes visuais a necessidade de se entender a arte contemporânea para fazer uso dela nas escolas. Objetiva mostrar que o ensino da Arte contemporânea torna o conhecimento muito mais prazeroso ao se concentrar no processo e não no resultado final, dando ênfase ao questionamento, a investigação, as descobertas e a continuidade, acreditando-se no desenvolvimento de trabalhos significativos.

A colaboração dos trabalhos de Edith Derdyk (2012) para a formação dos alunos na percepção do espaço com o desenvolvimento das instalações, pretendendo explorar a linguagem das instalações e dos materiais simples como linha e cola, por meio das obras da artista.

Serve de incentivo ao verificar que é possível despertar nos alunos o desejo de pensar ao adotar uma postura aberta para novas linguagens artísticas.

ARTE CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA

A arte contemporânea passou por diversas mudanças desde sua criação, nas décadas de 50/60 com os movimentos de vanguarda, as novas linguagens artísticas como o happening, videoarte as instalações e outras que deram novos rumos à arte

contemporânea, levando-a se tornar mais interativa. A atitude por parte dos educadores nestas décadas era mais de encorajar a livre expressão passando a práticas espontâneas.

Na década de 70, com a criação da Lei nº5.692/71, ficou definido que a disciplina de educação artística tratasse dos conteúdos de música, teatro, dança e artes plásticas. Com a criação dos parâmetros curriculares nacionais (PCN), e a partir das Leis de diretrizes de Bases (LDB), o ensino da arte é fortalecido e passa a ser conteúdo curricular obrigatório, sendo direcionado para três eixos fundamentais:

- A representação e comunicação que se concentra no experimentar e no fazer;
- A contextualização sociocultural que é a análise e a preservação das diferenças dos grupos sociais e étnicos;
- A investigação e compreensão, que analisa para conhecer as diferenças das manifestações socioculturais.

A arte é uma área de conhecimento transdisciplinar e está sempre dialogando com as diversas áreas do conhecimento gerais e com o mundo.

Estas mudanças ocorridas no ensino da arte nas últimas décadas encorajou a liberdade de criação, passando simplesmente de uma atitude de contemplação para uma atitude de participação e senso crítico. Para saber o futuro do ensino da arte era importante consultar e observar a arte contemporânea, e isso é notório porque comprova a necessidade de atualização e reflexão por parte dos professores sobre a realidade da educação artística que se apresenta nas salas de aulas nos dias atuais.

DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES AO ENSINAR ARTE CONTEMPORÂNEA

Segundo Josiane Cardoso Tesch e Clóvis Vergara: “Penso que um dos fatores que contribuem para a dificuldade de afirmação da Arte no ensino seja a dificuldade de assimilação das linguagens artísticas contemporâneas”.

Conseqüentemente o fator que mais atrapalha o ensino da arte contemporânea nas escolas Brasileiras, é a dificuldade que os professores enfrentam para compreender a linguagem contemporânea. É essencial que os professores busquem o conhecimento necessário para deixar o educando seguro para que ele possa adquirir confiança ao construir o conhecimento.

O medo do desconhecido se transforma em um grande empecilho para o ensino, juntamente com a complexidade da arte contemporânea. Para uma utilização mais efetiva da arte contemporânea na educação o educador tem que mudar o modo de ver o mundo aceitando as transformações.

Cabe aos educadores, adotar a mesma postura imposta de pensadores e pesquisadores permanentes, devendo para isso buscar uma formação contínua e investimento em novos conhecimentos, uma vez que só se pode ensinar aquilo que efetivamente se sabe.

O fato que a arte contemporânea mudou a linguagem tradicional fazendo com que a arte geralmente ligada ao belo tomasse outra função que de mera contemplação para algo que faça o espectador refletir sobre a

obra, relacionado com o momento da vida e a partir de então ele começa a fazer parte da obra.

O ensino da arte contemporânea se torna completamente viável quando os educadores assumem sua responsabilidade de formação continuada.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE CONTEMPORÂNEA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

A arte contemporânea questiona a respeito do pensar o conhecimento faz-nos expandir o mundo. A arte contemporânea, especialmente na época atual, quebra padrões, tem liberdade de criar, representa e proporciona situações e o uso das novas tecnologias como vídeo, equipamentos de som, holografia, computador, etc.

Compreender a arte contemporânea se torna fundamental, em razão às novas transformações do mundo e o professor deve-se manter sempre preparado para acompanhar estas mudanças, como trata o trecho de Célia Maria de Cardoso Almeida (2001) a seguir:

No meu entender, o motivo mais importante para incluirmos as artes no currículo da educação básica é que elas são parte do patrimônio cultural da humanidade e uma das principais funções das escolas são preservar esse patrimônio e dá-lo a conhecer.

As artes são produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos.

(ALMEIDA, 2001, p.15).

O professor tem que conhecer a natureza dos processos de criação dos artistas, para que ao ensinar possa dar a oportunidade aos alunos de construir ideias próprias de arte. Para Diana Domingues (2002), a arte transcende o contemplar passivo de imagens, sons e textos para a construção de um evento.

A arte é acima de tudo comunicação, ou seja, um evento a ser vivido em diálogo com um sistema dotado de hardware e software e não mais com um objetivo. A partilhar com os participantes da experiência modifica a relação obra expectador, pois não mais se trata de um público em atitudes contemplativas, mas de sujeitos atuantes que recebem e transformam o proposto pelo artista, em ações e decisões que são respondidas por computadores. Em fim do expectador em sua passividade, a passividade é trocada pela possibilidade. (DOMINGUES 2002, p.61 e 62)

O ensino da arte em sala de aula oferece oportunidades ao aluno de aprender para a vida, oferecendo um espaço de experiências.

Sendo artisticamente criativo o aluno pratica o exercício da livre escolha, por meio da arte, o educando aprende a procurar novas soluções, exercita suas faculdades criativas na leitura do mundo ao seu redor. Por meio de informação mediada pelo professor, fazendo o aluno refletir sobre a produção social e histórica da arte como historiadores, críticos, ou apreciadores.

A CONTRIBUIÇÃO DOS ARTISTAS CONTEMPORÂNEOS PARA A EDUCAÇÃO

Os artistas contemporâneos e suas obras contribuem para a educação em razão das suas obras estarem em museus, instituições culturais, galerias, mas nas ruas, feiras, praças, cemitérios, igrejas.

É raro que os alunos visitem voluntariamente, espaços expositivos de artes, por isso cabe à escola realizar uma mediação, propiciando o acesso dos alunos a esses locais, o encontro com profissionais da arte e suas obras contribui para que o aluno compreenda mais intimamente o processo do trabalho artístico.

Alguns educadores acreditam que a palavra arte está relacionada apenas com um dom, uma intuição, uma técnica ou produção, como resultado, adquiriu-se o pensamento errôneo que os professores de artes, não pensam, “só fazem”, excluem a possibilidade de observação, reflexão e compreensão da arte, não compreendem a arte como conhecimento, apenas como realização manual de técnica.

Esta visão equivocada da disciplina artes tem mudado cada vez mais com o passar do tempo, pois muitos educadores tem tomado consciência da sua contribuição para o desenvolvimento do aluno.

É imprescindível fazer valer deste momento na educação em que tudo está acontecendo diante dos olhos dos educadores e educandos para se utilizar das oportunidades disponíveis, vemos manifestações artísticas por toda parte, é

necessário despertar este olhar observador do aluno.

A ARTISTA EDITH DERDYK E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO

Edith Derdyk é artista plástica, ilustradora, educadora e autora. Nasceu em São Paulo no ano de 1955. Falando sobre sua infância, Edith Derdyk, explica que a sua relação de paixão com o desenho e com a arte está relacionada a vivência e a experimentação que lhe foi permitida por seus pais na infância. Sua memória se mantém viva, colorida e nítida, desenhando e fazendo pintura no corpo, confeccionando máscaras e outras coisas, brincando de teatrinho e trabalhando a expressão corporal.

Edith frequentou a Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP) em São Paulo onde se formou em licenciatura em artes plásticas. Desde 1981, realizou diversas exposições coletivas e individuais em espaços como o MAM – SP, MAM – RJ, Pinacoteca do estado de São Paulo, o Museu de arte de São Paulo, o centro Cultural de São Paulo, instituto Tomie Ohtake, entre outros. No exterior já esteve expondo seus trabalhos em países como o México, Alemanha, Dinamarca, Colômbia, Espanha e França.

Em sua jornada artística a mesma recebeu diversos prêmios e muitas de suas obras fazem parte de importantes coleções públicas como a da Pinacoteca do estado de São Paulo e da prefeitura de Nuremberg, na Alemanha.

Paralelamente aos seus trabalhos como artista plástica, desempenhou o papel de educadora em diversas escolas, ministrando cursos institucionais e alternativos, ministrando aulas particulares para crianças e adultos. Trabalhou com propostas experimentais e atualmente continua alargando seu horizonte de criação e pesquisas em artes plásticas.

Por ser apaixonada por desenho desde a infância resultou na publicação de dois livros sobre o tema: “Formas de pensar o desenho”, editora Scipione, ano 1988 e “O desenho da figura Humana”, também da editora Scipione, ano 1989.

Escreveu e ilustrou três livros infantis: “Estória sem Fim”, Sannus Editorial, 1980, “O colecionador de palavras”, 1986 e “A sobra da Sandra Assanhada”, 1987; ambos editados pela editora Salesianas.

Lançou o livro “Linha de costura”, pela editora Iluminuras em 1997. O livro “Vão”, edição Independente, 1999; “O que fica do que escapa”, edição independente, 2000; “Fresta e Fiação”, edição Independente, 2004. Em 2001 lançou pela editora Escuta o livro “Linha do horizonte – por uma poética do ato criador”.

Edith Derdyk uma artista ativa na atualidade, tem ministrado cursos livres e de aprofundamento para professores no instituto Tomie Ohtake, Collegio das Artes e Fullframe escola de Fotografia e Galeria Virgilio.

OS TRABALHOS DE EDITH DERDYK COM A LINHA DE COSTURA

A artista publicou o livro: “Linha de costura” em 2010, pela Editora C/ Arte, em que faz uma relação da linha com a poesia. Poesia e filosofia sempre fizeram parte intrinsecamente do trabalho da artista, são obras de reflexão.

A linha como um acontecimento. Pode ser mental ou gráfico. Linha como espaço entre as coisas. Este é o principal núcleo poético de Edith Derdyk: o ir e vir da linha de costura, o ir e vir da linha desenhada sobre o papel.

Edith começou uma pesquisa e alguns experimentos com a linha tridimensional, costurando no papel, no tecido, no plástico e até no espaço, até tomar corpo como foi a obra Casulo, apresentada em Copenhagen em 1996.

Figura 1 - Rasuras 1997.



Fonte: http://www.edithderdyk.com.br/portu/menu_serie.asp?cod_Artista=1 acesso em julho 2018

Contemplada com o prêmio Funarte, em 2012 com a exposição chamada de

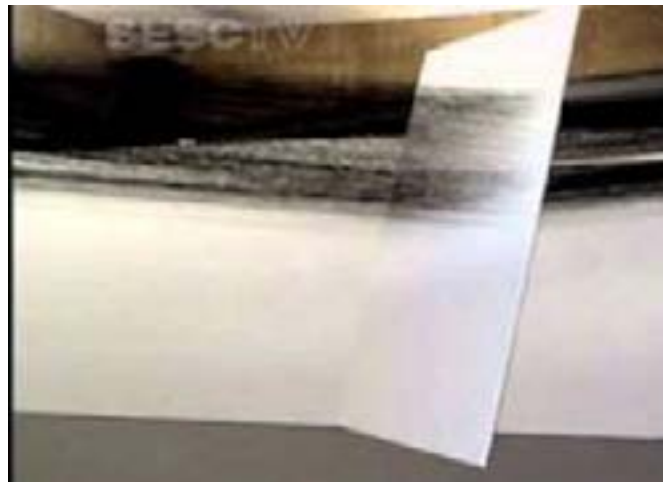
“Arcada” a artista faz relação de sua obra com o ato da criação descrito no livro de Gênesis na Bíblia.

A nova instalação tem 80 mil metros de linha preta sustentando uma tábua de madeira, a vinte centímetros do chão, que pesa algumas toneladas.

A instalação é uma região impenetrável, de uma densidade que requer a transponibilidade do texto Bíblico.

Ao estudar a obra de Edith Derdyk deve-se destacar a permanência do corpo e da linha enquanto lugar físico, a linha esta fisicamente presente no espaço, como no ato de construção do espaço, dentro do próprio espaço, afirma a artista.

Figura 2 - Arcada 2012.



Fonte: http://www.edithderdyk.com.br/portu/menu_serie.asp?cod_Artista=1 acesso em julho 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que as dificuldades ao se ensinar “Arte Contemporânea” nas escolas vai além da necessidade do professor entender arte contemporânea, mas de buscar a atualização constante. Pode-se verificar que é possível despertar o interesse dos alunos fazendo com que eles entendam a arte contemporânea; desde que os professores busquem o conhecimento necessário para deixar o educando seguro para que assim ele possa adquirir confiança ao construir o conhecimento.

Considerando que o melhor desempenho está em desenvolver os alunos em todos os seus aspectos, ressaltando que é necessário despertar nos alunos o desejo de pensar ao adotar uma postura aberta para novas linguagens artísticas.

O ensino da “A arte contemporânea” torna o conhecimento muito mais prazeroso ao se concentrar no processo e não no resultado final, dando ênfase ao questionamento, a investigação, as descobertas e a continuidade, acreditando-se no desenvolvimento de trabalhos significativos.

Portanto, trabalhos como o da artista plástica Edith Derdyk que é apaixonada pela ação de desenhar e utiliza diversos suportes para construir seus projetos de trabalho, serve de incentivo e contribuem para a educação ao verificar que trabalhos como o dela e de outros artistas contemporâneos podem ser encontrados não apenas nos museus, instituições culturais, e galerias, mas nas ruas, feiras, praças, cemitérios, igrejas.

Sendo assim, a arte contemporânea

auxilia na formação de cidadãos quanto às relações sociais e culturais, pois desenvolve a capacidade de criação dos mesmos, bem como, a percepção estética, o conhecimento cultural, e a expressão e comunicação; tornando-os cidadãos participativos e atuantes na sociedade.



**ALINE MORGANA APARECIDA
OLMEDILHA SABINO**

Graduação em Pedagogia e Artes Visuais pelas Faculdades Anhanguera/Faenac e Metropolitana de Santos (2009 e 2015); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera (2011); Professora de Ensino Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo- no CEI Parque Bristol.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli.

___O ensino das artes: Construindo caminhos. Campinas, SP. Papyrus, 2001. P. 11

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CATÁLOGO: ARCADIA. Edith Derdyk, curadoria Jacopo Crivelli Visconti. São Paulo, galeria Funarte de artes visuais, 2013.

CATÁLOGO: TÁBULA. Edith Derdyk. São Paulo; centro cultural judaico, 2012.

DOMINGUES, Diana. Criação e interatividade na ciberte. São Paulo: Experimento, 2002.

DOMINGUES, Diana. Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FONTES DIGITAIS:

CONHEÇA Edith Derdyk: a artista que escreve costurando. Jornal Casarão, São Paulo,. Disponível em:<http://jornalocasarao.com/2013/12/11/um-perfil-de-edith-derdyk/>

Acesso em 9 de julho de 2018.

EDITH Derdyk. Site oficial, disponível em:<http://www.edithderdyk.com.br/>. Acesso em 9 de julho de 2018.

EDITH Derdyk. Enciclopedia itaucultural, São Paulo, disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa214559/edith-derdyk> Acesso em 9 de julho de 2018.

MOSTRAS expõem desdobramentos da obra de Edith Derdyk e Geórgia Kyriakakis (SP). FUNARTE portal das artes, São Paulo, disponível em: <http://www.funarte.gov.br/artes-visuais/mostras-expoem-desdobramentos-da-arte-de-edith-derdyk-e-georgia-kyriakakis-sp/#ixzz3XhCiFmH6> Acesso em 9 de julho de 2018.



O PAPEL DO LÚDICO NA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DE EDUCANDOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

RESUMO: Desde os primórdios o brincar é um ato que faz parte da vida dos seres humanos. Neste trabalho, procurou-se comprovar que a brincadeira é primordial para o desenvolvimento humano pleno, e qual o seu papel no processo de aquisição do conhecimento. O objetivo foi discutir e analisar aspectos fundamentais do processo psicopedagógico das dificuldades de aprendizagem, tendo em vista a construção do conhecimento e do saber pela criança por meio do uso de brinquedos e jogos. Assim, buscou-se mostrar como o lúdico pode atuar no trabalho psicopedagógico com crianças com dificuldades de aprendizagem. Como metodologia, utilizou-se a revisão bibliográfica. Quando brinca, a criança compreende o mundo ao seu redor e supera suas defasagens aceitando suas limitações. Fazer uso do lúdico pode ser uma maneira de revelar conflitos, anseios e expectativas, pois ao brincar não estamos trabalhando apenas o momento, mas todo o passado e o futuro. As brincadeiras e jogos infantis exercem um papel muito além da simples diversão, possibilitam aprendizagem de diversas habilidades e são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual da criança. Portanto, com as brincadeiras a criança entra em contato com o mundo, adquire hábitos que entram na vida como brincadeira, também dá asas a sua imaginação, à fantasia...

Palavras-chave: Lúdico; Psicopedagogia; Dificuldades de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Estudos recentes, sobretudo na área da educação e da psicologia, vêm contribuindo para o desenvolvimento da Psicopedagogia, que está se estabilizando como uma área do conhecimento de extrema importância na melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, especialmente dos que possuem dificuldades de aprendizagem.

Assim sendo, por definição, a psicopedagogia trabalha com a aprendizagem, com o conhecimento, sua aquisição, desenvolvimento e disfunções. Realiza esse trabalho por meio de processos e estratégias que consideram a individualidade do aprendente. Portanto, é uma praxe que tem compromisso com a melhoria das condições de aprendizagem (SOUTO, 2018).

É importante enfatizar que o trabalho da psicopedagogia entra como um agente transformador, que procura identificar a origem do problema, auxiliando a criança, o professor e a família a compreender o quanto os fatores do passado podem influenciar no seu comportamento presente (VISCA, 2015).

Com esse intuito, o psicopedagogo faz uso de jogos, expressão, escrita, buscando entender tanto a parte do processo cognitivo da aprendizagem quanto à possibilidade da criança poder manifestar sua afetividade e expressar sua vontade de aprender durante esse trabalho psicopedagógico, seja na clínica ou na escola.

Dessa forma, o presente trabalho surgiu da preocupação e da necessidade de compreender melhor o processo de aprendizagem humana e da identificação

das dificuldades de aprendizagem. Assim, o objetivo deste trabalho é discutir aspectos fundamentais do processo psicopedagógico das dificuldades de aprendizagem, tendo em vista a construção do conhecimento e do saber pela criança por intermédio do uso de brinquedos e jogos, ou seja, do lúdico.

A brincadeira é o modo pelo qual o ser humano aprende a se relacionar com o mundo. É por meio do jogo com objetos e saberes que a criança formula hipóteses e conceitos e recria a própria vida, vivenciando conflitos e prazeres, resolvendo-os e compensando-os por meio da imaginação (VISCA, 2015).

Tal característica humana não deve ser desprezada, mas sim colocada a serviço da aprendizagem, como é proposto pela psicopedagogia.

De acordo com Bossa e Oliveira (2011), um procedimento eficiente na avaliação da criança dos 7 aos 11 anos é o lúdico. É por meio do lúdico que o terapeuta consegue reconhecer e compreender o mundo interior da criança, suas transferências positivas e negativas e suas ansiedades básicas e suas necessidades e os mecanismos que se encontram na base das relações objetivas, tornando possível reconhecer a fantasia inconsciente de sua enfermidade e sua cura.

Na visão de Winnicott (1975, p. 80): “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu”.

Weiss (2004) afirma que, é no processo lúdico que a criança constrói seu espaço de experimentação, de transição entre o mundo

interno e externo. Nesse espaço transacional é que ocorre a aprendizagem. Por essa razão é que o lúdico é tão importante no trabalho psicopedagógico.

Portanto, o lúdico, em forma de jogos e testes, faz parte das técnicas usadas pela Psicopedagogia para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem.

As brincadeiras e jogos infantis exercem um papel muito além da simples diversão, possibilitam aprendizagem de diversas habilidades e são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual da criança.

Assim sendo, não se pode, como educadores e psicopedagogos, abrir mão de uma maior compreensão da dinâmica dos jogos. Sabe-se que não é possível deixar esse aprofundamento de lado, pois como recursos de ampliação de significados e sentidos de seres humanos, os jogos são de valia extrema. A escolha dos jogos será definida pelas dificuldades específicas de cada criança e é nesse momento que se pode lidar com tais dificuldades.

Os procedimentos metodológicos a conduzir a pesquisa estão centrados na utilização de bibliografia fundamental, com o intuito de identificar as diferentes teorias referentes ao assunto, bem como buscar subsídios para constatar a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil e na intervenção psicopedagógica.

A PSICOPEDAGOGIA

Segundo Visca (2015), há algumas décadas, profissionais de várias áreas do

conhecimento começaram a se preocupar com a questão do fracasso escolar e dos problemas de aprendizagem; porém, os índices desse fracasso são altos e levam a sair em busca de novas alternativas para contornar essa situação que não é só escolar, familiar, mas também social.

De acordo com Santos (2002), a Psicopedagogia nasceu na Europa, no século XIX, com o objetivo de colaborar na busca de soluções para a difícil questão das dificuldades de aprendizagem. Os primeiros a pensarem no assunto foram os médicos, os filósofos e os educadores. Ainda segundo Santos, a Psicopedagogia está extremamente marcada pela literatura francesa, na qual se destacam: Françoise Dolto, Jacques Lacan, George Mauco, Maud Mannoni, Pierre Vayer e Janine Mery.

Dessa forma, a psicopedagogia surgiu da necessidade de soluções para a difícil questão de aprendizagem, mesmo identificando a tão complexa rede de fatores que interferem nesse processo. Nesse sentido, pode-se afirmar que o objeto de estudo da psicopedagogia é o sujeito em seu processo de aprendizagem, identificado como processo de construção do conhecimento (VISCA, 2015).

Segundo Scoz (2011, p. 28), a psicopedagogia “estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, e numa ação profissional deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e interagindo-os”.

Já na opinião de Neves (1991 apud BOSSA, 2000, p. 12):

A Psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em

conta as realidades interna e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto. E, mais, procurando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, procurando colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão implícitos.

Conforme Visca (2015), de início, a Psicopedagogia apenas serviu como auxiliar para a Medicina e a Psicologia, mas, com o tempo, constituiu-se como um conhecimento independente e complementar, munida de objeto de estudo – o processo de aprendizagem – e de recursos diagnósticos, corretivos e preventivos próprios.

Nos dias de hoje, a Psicopedagogia trabalha com um conceito de aprendizagem que afirma haver a participação de um equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais que influenciam no modo de relação do indivíduo com o meio, sendo que essas disposições influenciam e são influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio (VISCA, 2015).

A psicopedagogia tem como objeto de estudo a aprendizagem e busca melhor compreender como se dá o processo ensino aprendizagem. Para solucionar ou prevenir problemas de aprendizagem pode-se recorrer a psicopedagogia. Como prática clínica tem se interessado no processo de construção do conhecimento e nas dificuldades que apresentam essa construção. Como prática preventiva tem como objetivo facilitar a construção do conhecimento impedindo que o problema de aprendizagem se instale (WEISS, 2004).

Assim, a intervenção psicopedagógica

denota a necessidade de se questionar crítica e amplamente a forma como vem sendo conduzido o processo de ensino-aprendizagem (BOSSA, 2000).

De acordo com Weiss (2004), o psicopedagogo poderá atuar dentro de um trabalho clínico, que se ocupa da recuperação de crianças que não conseguem aprender, isto é, intervindo, tratando uma “enfermidade” cujo objetivo a ser alcançado é o desaparecimento do sintoma e a possibilidade da criança vir a aprender em melhores condições.

“Ao psicopedagogo cabe saber como se constitui o sujeito, como este se transforma em suas diversas etapas de vida, quais os recursos de conhecimento de que ele dispõe e a forma pela qual produz conhecimento e aprende” (BOSSA, 2000, p. 15). Segundo Scalzer e Silva (2018), também é necessário, que o psicopedagogo tenha consciência do que é ensinar e do que é aprender; como influenciam nos sistemas e métodos educativos; nos problemas estruturais que interferem no surgimento das dificuldades de aprendizagem e no processo escolar.

As formas principais de atuação do psicopedagogo são duas: a clínica, orientada para a recuperação; e a Institucional, mais direcionada à prevenção. É importante salientar também o papel de pesquisador do Psicopedagogo, no que se refere à aprendizagem e desenvolvimento (SCALZER; SILVA, 2018).

Consoante Santos (2002), o psicopedagogo institucional pode trabalhar prestando assessoria aos educadores e demais agentes da educação para que aprimorem

a qualidade de sua atuação, por meio de questionamentos de temas pedagógicos e de novas alternativas de trabalho, tornando possível analisar como se dá o processo de ensino-aprendizagem, sempre ressaltando sempre a importância dos fatores cognitivos, orgânicos, afetivo-sociais e pedagógicos, na construção do conhecimento pelos indivíduos aprendentes. Além disso, institucionalmente, o psicopedagogo ainda tem a função de promover um clima de cooperação entre todos os profissionais da unidade escolar, permitindo a participação dos mesmos na construção do Projeto Pedagógico, em discussões acerca de situações e casos especiais sucedidos com os alunos.

Santos (2002), ainda coloca que o psicopedagogo institucional também atende os alunos com problemas de aprendizagem já instalados (realizando atividades em grupos), bem como, na prevenção dos mesmos, com o objetivo de realizar um trabalho global com os alunos, desenvolvendo o raciocínio e resgatando a autoestima, com o intuito de despertar o prazer e a vontade de aprender.

Já o psicopedagogo clínico deve buscar mediante escuta sensível, determinar um diagnóstico que precisa ter como característica um caráter investigatório, interventivo e contínuo, com o intuito de mobilizar ações que levantem hipóteses a respeito das possíveis causas que estão influenciando no processo de ensino-aprendizagem (WEISS, 2004).

Segundo Weiss (2004), para tanto, o psicopedagogo clínico utiliza os seguintes instrumentos: entrevistas com a família, entrevistas com o indivíduo, contato com

a escola e com outros profissionais que acrescentem informações ao diagnóstico e, finalizando, a devolutiva, na qual o psicopedagogo irá fazer uma síntese do processo que foi desenvolvido durante o período terapêutico, apontando a necessidade de encaminhar ou não o aluno para outro especialista.

Pode-se dizer que o estudo psicopedagógico alcança de forma plena seus objetivos quando amplia a compreensão acerca das características e necessidades de aprendizagem do aluno e, assim, torna possível que a escola viabilize recursos para atender às necessidades de aprendizagem. Assim sendo, o fazer pedagógico se transforma, podendo se tornar uma ferramenta poderosa (BOSSA, 2000).

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O termo Dificuldades de Aprendizagem (DAs) apresenta inúmeras definições. Geralmente, as DAs são compreendidas tendo como fundamento os processos cognitivos específicos e suas estruturas que, quando ausentes ou insuficientes, conduzem a um desempenho inapropriado em diversas tarefas cognitivas.

De acordo com Garcia (2002), dentre as diversas definições de dificuldades de aprendizagem, a que possui o maior consenso no mundo todo é a do Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem - National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD, 1997) - Estados Unidos (EUA), que afirma o seguinte:

Dificuldade de Aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, raciocínio ou habilidades matemáticas. Tais transtornos são peculiares ao indivíduo, em função da disfunção do sistema nervoso central, e podem acontecer no decorrer do ciclo da vida. Podem existir, junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de auto-regulação, percepção social e interação social. Porém, não constituem, por si próprias uma dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer simultaneamente com outras condições incapacitantes, com influências externas, não são o resultado dessas condições ou influências (NJCLD apud GARCIA, 2002, p. 13).

Segundo Nack e Fischer (2018), inúmeros autores relatam centenas de agentes que desencadeiam uma dificuldade de aprendizagem. Mas, resumidamente, é possível citar como principais fatores desencadeantes de dificuldades de aprendizagem os seguintes:

a) Orgânicos - incluem questões genéticas, fatores pré, peri ou pós-natais que, por sua vez, seriam responsáveis por distúrbios no sistema nervoso central, saúde física deficiente ou alimentação inadequada; b) Psicológicos - inibição, fantasia, ansiedade, angústia, inadequação à realidade, sentimento generalizado de rejeição; c) Ambientais - a dinâmica familiar, o grau de estimulação que a criança recebe desde os primeiros dias de vida na família e,

depois, na escola, a influência dos meios de comunicação (NACK & FISCHER, 2018, p. 16).

Fernández (1994) afirma que o fracasso escolar é diferente de problema de aprendizagem. Para ela, o problema reativo pode ser chamado de fracasso escolar e o problema de aprendizagem, aquilo que constitui um sintoma ou inibição.

Conforme a autora, o problema de aprendizagem constituinte de um sintoma influencia na dinâmica de articulações entre os níveis de inteligência, afetando o desejo de aprender, o que resulta no aprisionamento da inteligência. Já o problema de aprendizagem reativo não aprisiona a inteligência, visto que não influencia no desejo de aprender; ao contrário, ele aparece do embate entre o aprendente e a escola.

Com relação aos problemas reativos, isto é, aqueles que são produzidos exclusivamente na escola, o fracasso escolar, é necessário que a intervenção psicopedagógica seja orientada à escola ou ao professor no ambiente metodológico, ideológico, de linguagem e de vínculo, como uma forma de prevenir o fracasso escolar (NACK & FISCHER, 2018).

Objetivando-se prevenir o fracasso escolar, é preciso trabalhar na escola e também na forma como a escola trabalha, isto é, é preciso efetuar um trabalho no qual o educador possa se concentrar em sua própria autoria e para que o seu aluno consiga aprender com prazer. Porém, uma vez instalado o fracasso e dependendo do tempo de sua duração, é necessário que o psicopedagogo intervenha com o intuito de

que o fracasso do aluno não se torne um sintoma neurótico (FERNÁNDEZ, 1994).

Para Solé (2001), o problema de aprendizagem reativa, que é o fracasso escolar, advém, sobretudo, de duas causas que estão vinculadas à história do indivíduo: à estrutura familiar e individual daquele que fracassa em aprender e do sistema escolar, sendo este último determinante. No entanto, quanto à estrutura individual e familiar da criança, solicita-se uma intervenção psicopedagógica especializada.

Já o problema de aprendizagem que constitui um sintoma ou inibição, conforme Fernández (1994) estabelece-se em um sujeito, influenciando a dinâmica de articulação entre os níveis de inteligência, organismo, corpo e desejo, tendo como consequência um aprisionamento da inteligência e da corporeidade por parte simbólica inconsciente.

Segundo Weiss (2004, p. 62), para compreender a significação do problema de aprendizagem, é preciso descobrir qual a função do sintoma no interior da estrutura familiar e efetuar uma aproximação da história do indivíduo e da análise dos níveis que atuam. Para sanar essa problemática, é preciso buscar um tratamento psicopedagógico clínico que guie para a libertação da inteligência e para a mobilização da circulação patológica do conhecimento em seu grupo familiar.

CAUSAS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Conforme Paín (1985), a dificuldade de aprendizagem é um sintoma que pode ser

estabelecido por:

1. Fatores orgânicos: referentes a elementos do funcionamento anatômico, como dos órgãos dos sentidos e do sistema nervoso central;

2. Fatores específicos: relativos a dificuldades específicas do sujeito. Tais fatores não precisam de constatação orgânica e se apresentam no campo da linguagem ou na organização espacial e temporal, como por exemplo;

3. Fatores psicógenos: é preciso distinguir as dificuldades de aprendizagem provenientes de um sintoma ou de uma inibição. Quando associada a um sintoma, o fracasso na aprendizagem possui um significado inconsciente; quando vinculada a uma inibição, constitui-se uma retração intelectual do ego, levando a uma redução das funções cognitivas que causa os problemas de aprendizagem;

4. Fatores ambientais: referentes às condições objetivas ambientais que podem beneficiar ou não a aprendizagem do aluno.

Fernández (1994) também avalia as DAs como sintomas ou “fraturas” no processo de aprendizagem, em que essencialmente se encontram envolvidos quatro níveis: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo. Na opinião da autora, a DA é a consequência da anulação das capacidades e do bloqueio das possibilidades de aprendizagem de uma pessoa e, com o intuito de ilustrar essa condição, Fernández faz uso da expressão “inteligência aprisionada”.

De acordo com Fernández (1994, p. 37), as causas das dificuldades de aprendizagem não estão relacionadas somente à estrutura

pessoal do educando, mas também à sua estrutura familiar. As DAs estariam associadas às seguintes causas:

1. Causas externas à estrutura familiar e individual: seriam causadoras do problema de aprendizagem reativo, que afeta a aprendizagem, mas não aprisiona a inteligência e, de um modo geral, nasce do confronto entre o educando e a escola;

2. Causas internas à estrutura familiar e individual: causadoras do problema visto como sintoma e inibição, influenciando na dinâmica de relações necessárias entre organismo, corpo, inteligência e desejo, gerando o desejo inconsciente de não conhecer e, assim, de não aprender;

3. Modalidades de pensamento derivadas de uma estrutura psicótica: acontecem em um número menor de casos;

4. Fatores de deficiência orgânica: ocorrem em casos mais raros.

Ainda na visão da autora acima, a aprendizagem e seus desvios abrangem não apenas a elaboração objetivante, como também a elaboração subjetivante, que estão vinculadas às experiências individuais, às trocas afetivas e emocionais, às recordações e fantasias.

Com o intuito de um breve resumo, será apresentada a análise de Romero (1995), o qual assegura que, embora haja a propagação de teorias e modelos elucidativos com o intuito, nem sempre bem-sucedido, de elucidar as DAs, geralmente, elas costumam ser conferidas a:

1. Variáveis pessoais: como a heterogeneidade ou as lesões cerebrais;

2. Variáveis ambientais: como ambientes

familiares e educacionais inapropriados;

3. Combinação interativa de ambos os tipos: é possível vincular as diferentes teorias ou modelos de concepção das dificuldades de aprendizagem em um contínuo indivíduo-ambiente, dependendo da ênfase na responsabilidade do indivíduo ou do ambiente na causa da dificuldade.

Dessa forma, de um lado, estão todos os esclarecimentos que se baseiam no educando e que consideram o indivíduo como um ser ativo, avaliando o organismo como a origem de todos os atos. Do outro lado, estão as correntes de caráter ambiental, que estão vinculadas a uma concepção mecanicista do desenvolvimento, acreditando que o indivíduo é controlado pelos estímulos do ambiente externo.

Entretanto, conforme Romero (1995), as posições nem sempre são limitadas a uma ou outra dessa categoria. É difícil encontrar, na atualidade, um defensor de causas neurológicas que desconsidere totalmente a relevância dos diversos fatores ambientais, da mesma forma que aquele que ressalta a importância dos fatores completamente acadêmicos não pode negar a influência de determinados processos psiconeurológicos e ambientais.

Sobre isso, Scoz (2011, p. 21) afirma que:

(...) os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É necessário compreendê-los por meio de um enfoque multidimensional, que envolva 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 pela transformação da sociedade.

Assim sendo, a maior parte dos autores, precisa se situar em posições intermediárias do contínuo indivíduo-ambiente, defendendo posturas integradoras e interacionistas, fundamentadas em uma concepção dialética das dificuldades de aprendizagem, em que posições teoricamente opostas podem dialogar e se complementarem.

As dificuldades de aprendizagem ocorrem em todas as disciplinas, sendo mais pontual na escrita, na interpretação de texto e na matemática. Lombardi (2018) afirma que alunos com o primeiro contato com a disciplina matemática, não se dão conta de como eles próprios a utilizam todos os dias. Nesse sentido, é extremamente importante que o professor utilize métodos diferenciados, ou seja, que relacione a teoria prática, aproximando o aluno de sua realidade, fazendo com que ele descubra e aprenda mais facilmente.

O LÚDICO NA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

A ideia de utilizar os jogos, em geral, com crianças não é recente. Particularmente em Pedagogia, cujos primeiros escritos sistemáticos datam do século XVIII. Todavia, relativamente à história da humanidade, sua importância lúdica sobre o desenvolvimento psicológico infantil transforma essa diferença temporal num período muito curto e ainda mais, se for comparado desde a época

das primeiras investigações pelas áreas científicas mais recentes, a Psicanálise e a Psicopedagogia (PIAGET, 1970; HUIZINGA, 1996; KAMII; DeVRIES, 1997), então essa distância se torna mais reduzida.

Piaget (1977) admirou-se da pouca contribuição dos pedagogos em novas buscas educacionais no período de 1935 a 1965, realçando as procedências das ocorridas, por virem de pessoas de outras graduações, tais como Fröebel, que era químico e filósofo; Herbart, psicólogo e filósofo; Montessori, Decroly e Claparède, profissionais médicos, e outros. Por qual razão esse fato é colocado? Em razão de a Educação estar intimamente ligada às instituições governamentais e assistenciais particulares do país e por ela ser um pressuposto básico importante para este trabalho em questão.

Contudo, passados quinze anos dessa declaração de Piaget, aos poucos foram surgindo novos investigadores, especialmente ligados à saúde mental infantil, com trabalhos sobre o brinquedo e os jogos. Dos quais cita-se Winnicott (1975). E na década de 80, Ferro (1995), com o jogo da relação entre terapeuta e paciente na Psicanálise; Macedo (1992) e Moraes e Carvalho (1987), voltados à Educação e à Psicologia Escolar.

Ferro (1995), na Itália, tem atuado na linha psicanalítica bioniana voltada para o aspecto do jogo na relação analista-paciente. Paín, na Argentina, tem aliado a psicanálise lacaniana com a teoria de Piaget na área da psicopedagogia. Nos Estados Unidos da América, Kamii tem introduzido o construtivismo e os jogos de regras no

campo da Matemática. E aqui, no Brasil. Macedo (1992), aliando os jogos de regras sob o aspecto psicopedagógico com a teoria piagetiana, tem contribuído muito na área escolar. Em seu livro são expostas muitas de suas palestras e experiência acadêmica, favorecendo na divulgação da teoria piagetiana no Brasil.

Segundo Gimenez (2002), apesar da literatura vasta sobre a criança e os jogos, suas ricas informações ainda não se generalizaram em nível prático na educação formal. E o jogo de regras, quando usado, é feito de forma assistemática, o que minimiza sua eficiência, pelos seus aspectos estruturais, que certamente produziram um benefício maior ao seu usuário.

Sabe-se que o sistema educacional formal, como a sua própria história, atravessa transformações num processo evolutivo. Entretanto, quando os resultados do sistema escolar se mostram insuficientes, quer no plano individual ou coletivo da classe, é porque existem carências no desenrolar do processo pedagógico, então é preciso determiná-las e remediá-las. Todavia, o que ocorre com frequência é a constatação dessa insuficiência e o retardo na busca de soluções para minimizar esse insucesso, configurando a situação em graus de maior complexidade (GIMENEZ, 2002).

Decorrente ou não dos fatores mencionados, o número de crianças com problemas de aprendizagem e de relacionamento tem aumentado galopantemente em quaisquer classes sociais, agravando-se, particularmente, para aquele que não tem condição sócio-econômico-

familiar de remunerar atendimentos individuais personalizados paralelos. Eis, portanto, a relevância das pesquisas com atividades grupais tendo em vista esses melhoramentos (GIMENEZ, 2002).

Ainda nos dias atuais, jogos de regras, em especial os de mesa, têm sido popularmente mal interpretados em virtude das informações religiosas transmitidas há anos, confundindo-se o objeto com o sujeito da ação, sobretudo quando tais instrumentos são usados como meio de adquirir dinheiro. Assim, julga-se a gênese real da perniciosidade de maneira incorreta. Ainda hoje, é muito comum encontrar-se o termo lúdico como sinônimo de brincadeira, diversão, passar o tempo se distraindo, como que fora perdido, à toa; enfim, poucos investigam a sua semântica. Sua origem latina é ludus, de ludere. Esse termo abrange toda uma área desde os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais, aos jogos de azar. Huizinga (1996) analisou a noção de jogo e sua expressão nas diversas línguas humanas, destacando que qualquer que fosse sempre haveria uma tendência para enfraquecer a ideia do jogo, transformando-o em um de seus diversos atributos somente.

De acordo com Gimenez (2002), estudando-se as sociedades em seus primórdios, observa-se a passagem bem nítida da fase lúdica para a sagrada, de modo que, nessa nova etapa, todo o restante cristaliza-se sob a forma de saber, ficando oculto, sob os fenômenos culturais, o elemento lúdico original. É nessa situação, que a relação entre cultura e jogo se evidencia por meio dos elevados jogos sociais, cujo caráter é fundamentalmente

antitético (não necessariamente sinônimo de combativo). Assim, a representação sagrada e a competição solene foram duas formas existentes nas civilizações que permitiram que elas se desenvolvessem como jogo e no jogo. Daí, concluir-se que a competição possui todas as características formais e a maior parte das funcionais do jogo, sendo então, por sua vez, um processo funcional estruturante durante todo o tempo que perdure, para os que competem.

Dessa maneira, também no jogo, o esforço de cada competidor não se dirige contra os que competem, pois não é esta a sua intenção final, mas esse mesmo esforço permite a comparação de procedimentos, a fim de que os integrantes se tornem igualmente competentes, para a consecução da meta almejada em comum, que é direito de todos. Em vista disso, cada um procurará mostrar-se melhor, mais apto, mais eficiente em suas qualidades, pelo fato de se reestruturar, isto é, acrescentar em si próprio ou eliminar algo, objetivando o crescimento de si mesmo. E isso estará contribuindo para a autoafirmação de cada um.

Quando a competição se personaliza, transgredindo as leis da sociabilidade, aí, sim, o objetivo do jogo é deturpado, tanto quanto a finalidade do próprio jogo, no seu valor afetivo e ético, pois a competição foi mudada nos seus princípios básicos: de meio para o sucesso e não somente de fim, que para ser atingido vale tudo. Torna-se então, um processo de rivalidade, fenômeno em que os indivíduos se conhecem e se exploram; de modo que descobrindo tudo o que o outro é, tem; ou vale, podem mais facilmente,

minimizá-lo. Geram-se, portanto, QS processos de oposição e conflito (GIMENEZ, 2002).

Kamii e Devries (1997) refutam essa conotação negativa popular sobre os jogos, de provocar a rivalidade e sentimentos de fracasso e rejeição. E não se priva do uso dos jogos na educação escolar, ressaltando os seus vários aspectos positivos. Sugere, primeiramente, para que o jogo seja útil no processo educacional, que deva ter uma proposta interessante e desafiadora para ser resolvida; que permita às crianças se auto-avaliarem quanto ao seu desempenho, e, ainda, que todos os jogadores possam participar ativamente, do começo ao fim do jogo.

A prova do valor positivo da competição, quando sem rivalidade, é constatada num estudo feito no Japão, por Kato et al (1991 apud GIMENEZ, 2002, p. 10), usando o jogo de regras do Boliche entre duas crianças, estudantes de escola especial, autistas incomunicáveis: uma menina de sete anos e um garoto de dez, além de adultos normais (estudantes e profissionais). Ele verificou a eficácia do jogo como facilitador da compreensão de regras, em que a prontidão, o relaxamento e o procedimento de atraso, relativos ao tempo, foram recursos usados para dar forma de fechamento de comunicação verbal e não verbal. Essas estratégias de comportamentos induziram as trocas espontâneas necessárias entre os jogadores pesquisados, que jogaram com os adultos e, intensamente, um com o outro, mesmo na ausência dos seus professores, validando esse processo e a sua intenção.

O ASPECTO PSICOPEDAGÓGICO DO JOGAR

Segundo Macedo (1992), o período de utilização do jogo de regras é considerado uma função psicopedagógica pelo fato de a criança estar construindo o seu conhecimento continuamente, reestruturando-se cognitiva e sócio-afetivamente nesse processo.

Para Piaget (1970, p. 31):

É incontestável que o afeto exerce um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria interesse, necessidade, motivação; e conseqüentemente, não haveria inteligência. A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência, mas não é suficiente.

Baseando-se nessa afirmação, qualquer ser está constantemente aprendendo, pois, visto como ser integral é epistêmico e psicológico. A construção do conhecimento é considerada como formação de novas estruturas ou uma reestruturação do que já existe, implicando transformação no sujeito, e não a aquisição de informações passivamente. E nesse contexto, portanto, o facilitado torna-se um educador, que pelo próprio processo da reciprocidade interativa, ao tentar educar, sai educado também (adágio popular) (GIMENEZ, 2002).

Piaget (1970), por contestar os sistemas educativos da época, fez colocações sobre o direito à educação e à frequência às escolas, relacionando-os ao objetivo da educação. E aqui tais colocações são reafirmadas por se enquadrarem à atualidade e ao aspecto psicopedagógico. Assim, a, educação visa

ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento dos direitos do homem e das liberdades fundamentais, consistindo na formação de indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa mesma no outro, decorrente da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles próprios.

Então, para o autor, a formação da autonomia e da reciprocidade no sujeito devem ser estruturadas sobre a experiência vivida e a liberdade de pesquisa, que o promoverão às várias possibilidades de ação, isto é, de analisar, de criticar e até inventar. Sendo essa faculdade considerada como a combinação de esquemas mentais, isto é, representativos. E, para se tornarem mentais, os esquemas sensório-motores devem se submeter a combinações entre si, de todas as maneiras, ou melhor, que sejam capazes de dar lugar a verdadeiras invenções.

Piaget ainda destaca o vínculo afetivo existente na aprendizagem com um de seus exemplos. Reportando-se ao método de ensino da Matemática, afirma que todo aluno normal é capaz de ter um bom raciocínio matemático, desde que se apele para a sua atividade e se consiga, assim, remover as inibições afetivas que, frequentemente, o levam a um sentimento de inferioridade nas aulas dessa matéria. É por isso que, em qualquer relação entre duas pessoas ou mais, a afetividade e o conhecimento fazem-se presentes e interrelacionam-se, construtivamente, num processo de feedback.

Da mesma forma, o jogar como um processo psicopedagógico é construtivista,

quando as atividades forem realizadas sobre o respeito mútuo, fonte de obrigações, que não impõe regras preestabelecidas, pois a relação entre o facilitador e o sujeito propiciará a sua elaboração. E ainda, nessa perspectiva construtivista (PIAGET, 1970), as ações dos sujeitos, referentes aos cornos e aos porquês delas, são ações espontâneas, por intermédio das quais agem sobre os objetos e pessoas tal como o desejam. O termo espontâneo (MACEDO, 1992) refere-se àquele momento em que o ser humano pode efetuar trocas em um sistema aberto, utilizando esquemas articulados em grau suficiente para utilizá-los: por si mesmo, já que ninguém poderá fazer isso por ele. Ação espontânea significa ação autônoma, ainda que construída em um contexto de reciprocidade e solidariedade, sujeito-objeto ou com outros sujeitos.

Assim, como o jogo de regras propõe sempre uma situação-problema (objetivo do jogo) ao sujeito, essa situação deve ser bem clara tanto quanto o seu resultado. Quanto às regras para atingir esse final, o sujeito se sentirá desafiado e deverá encontrar, ou produzir, meios para chegar à vitória, ou a um resultado desfavorável. Então, esse processo, como caminho, proporciona vários desafios menores (obstáculos) a serem sobrepostos até alcançar o fim do jogo. A análise desses meios é algo a ser privilegiado em um contexto psicopedagógico, porque possibilita ao facilitador uma aproximação, ainda que indireta, do mundo mental do sujeito, determinando suas ações ou jogadas. Conversar sobre elas, analisá-las junto, propor-lhe comparar as jogadas entre si,

pedir justificativas para suas ações e tudo o mais em torno disso, constitui a razão de ser do trabalho psicopedagógico. Isso possibilita, aos poucos, que o sujeito enriqueça suas estruturas mentais e produza resultados no plano da ação com compreensão (GIMENEZ, 2002).

Outro fator, muito usado no desenrolar dessa pesquisa, foi a visão construtivista do erro. Segundo Nack e Fischer (2018), toda resposta é significativa como também digna de confiança, pois, o sujeito dá o que lhe é possível, ou quando tem respostas, escolhe a melhor que detém, sendo impossível inventar uma errada. E toda resposta depende da pergunta feita, de sua forma e sua natureza, estando aí, também, a responsabilidade do facilitador de como analisar esse retomo.

Os erros são considerados como as ações da criança que as afastam ou prejudicam no resultado desejado (ganhar, fazer o maior número de pontos, colocar todas as peças no tabuleiro etc.). São reconhecidos pelo sujeito de algum modo, daí seu caráter construtivo. Assim, um erro corrigido pelo próprio jogador pode ser mais fecundo que um acerto imediato, porque a comparação de uma hipótese falsa e suas consequências fornece novos conhecimentos, e a comparação entre dois erros lhe dá novas ideias. Então, as estratégias, o modo como ele arma as jogadas nas circunstâncias em que o jogo está, a análise constante das ações-erros, constituem uma excelente oportunidade de considerar os meios de que se utiliza ao jogar. E compreender esses meios é descobrir as razões que tornaram um resultado positivo ou negativo com referência a um objetivo

(PIAGET, 1977).

Dessa forma, todo esse processo torna ciente que:

'Fazer' é compreender em ação uma situação dada em grau suficiente para atingir os fins propostos, e 'compreender' é conseguir dominar em pensamento as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados, em relação do como e ao porquê das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação (PIAGET, 1977, p.176).

Portanto, encerra-se este item com um final inspirado em Piaget (1970) àquele facilitador que tem buscado relacionar-se como igual a seu aprendiz, autocorrigindo-se; àquele que desempenhava o papel de um bibliotecário inteligente com os estudantes. Essa pessoa, pouco a pouco, não será mais concebida como o chefe, porém, como colaboradora indispensável da classe, que dá as informações, todavia não impõe mais a verdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, buscou-se refletir sobre os aspectos relativos às dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica.

As dificuldades de aprendizagem são causadas por inúmeros fatores. Entretanto, algumas crianças poderiam seguir maiores problemas, mesmo com suas dificuldades em aprender, se não encontrassem pela frente dificuldade de ensinar ou, até mesmo, o despreparo de alguns professores.

Diferente de possuir dificuldade, o aluno denuncia uma situação mais ampla, na qual também se insere a escola, visto que é parceira no processo da aprendizagem. Assim sendo, analisar a dificuldade de aprendizagem envolve, essencialmente, o projeto pedagógico escolar, nas suas propostas de ensino, no que é valorizado como aprendizagem. A ampliação dessa leitura possibilita ao psicopedagogo abrir espaços para que sejam disponibilizados recursos que transponham os desafios, isto é, na direção da aprendizagem efetiva.

Muitas vezes, a criança não consegue falar sobre seus problemas e é por intermédio de jogos e brincadeiras que ela poderá manifestar a causa de sua dificuldade. É por meio dos jogos que a criança adquire maturidade, aprende a ter limites, a ganhar e perder, a se concentrar, a desenvolver o raciocínio, adquire maior atenção.

Nesse sentido, é importante enfatizar a função do lúdico na intervenção psicopedagógica como elemento facilitador da aprendizagem de crianças com dificuldades de aprendizagem. Além de uma opção psicopedagógica, o jogo promove a construção do conhecimento e do saber.

A psicopedagogia diagnostica a dificuldade de aprendizagem da criança por intermédio do jogo e do brincar, em que são interpretados os seus processos de construção simbólica.

A utilização do lúdico auxilia na criação de uma atmosfera de motivação que permite que a criança participe de modo ativo do processo ensino-aprendizagem natural do ser humano. Brincando e jogando o indivíduo fica tão envolvido com o que está fazendo que

exprima na ação seu sentimento e emoção. Dessa maneira, o jogo é um elo integrador dos aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais. É por meio de jogos e brincadeiras que a criança ordena o mundo ao seu redor, assimilando experiências e informações e, acima de tudo, agregando atitudes e valores. É jogando e brincando que ela reproduz e recria o meio em que vive.

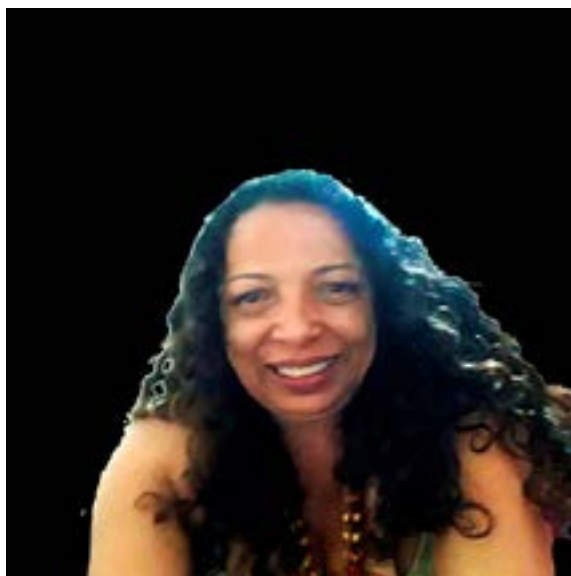
Assim sendo, a Psicopedagogia, que tem o jogo como um de seus instrumentos, poderia ser definida como uma forma de tratamento que resgata, prepara ou aprofunda as condições para o trabalho escolar da criança, promovendo competências importantes para o seu trabalho profissional no futuro.

É competência de o psicopedagogo trabalhar as duas variantes aprendentes: de modo preventivo a fim de que sejam detectadas as dificuldades de aprendizagem antes que os processos se estabeleçam, e também na elaboração do diagnóstico e trabalho juntamente com a família e a escola, em vista das intercorrências provenientes das dificuldades no processo de aprendizagem.

Ao lado do professor, o psicopedagogo se sente desafiado a repensar a prática pedagógica, vislumbrando a possibilidade de novos procedimentos. Essa parceria permite uma aprendizagem muito importante e enriquecedora.

Portanto, o estudo psicopedagógico alcança de forma plena seus objetivos quando, ampliando a compreensão acerca das características e necessidades de aprendizagem de um determinado aluno, abre espaço para que a escola viabilize recursos para atender às necessidades de

aprendizagem. Assim, o fazer pedagógico se transforma, tornando-se uma poderosa ferramenta.



ANA CLÁUDIA DA SILVA

Artigo apresentado como requisito parcial para conclusão do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Graduada em Pedagogia pela Uniban SP (2007); Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade Brasil (2012); Pós-Graduada em Ludopedagogia pela Faculdade Brasil (2013); Extensão em Prevenção do uso de drogas, Capacitação para Lideranças Comunitárias, pela Universidade Federal de Santa Catarina (2015); Professora do Município de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BOSSA, N. A. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BOSSA, N. A.; OLIVEIRA, V. B. (Org.). Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos. 18ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

FERNÁNDEZ, A. A inteligência aprisionada: Abordagem psic. Clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERRO, A. A técnica na psicanálise infantil. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

GARCIA, J. N. Manual de Dificuldades de Aprendizagem. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIMENEZ, B. P. O jogo de regras nos jogos da vida: sua função psicopedagógica na sociabilidade e afetividade do pré-adolescente. São Paulo: Vetor, 2002.

HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. 4ª ed. São Paulo, Perspectiva, 1996.

KAMII, C.; DeVRIES, R. Jogos em grupo na educação infantil: implicações na teoria de Piaget. 2ª ed. São Paulo: Trajetória Cultural, 1997.

LOMBARDI, T. P. Estratégias de aprendizagem para alunos problemáticos. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/148221035/Estrategias-de-Aprendizagem>>. Acesso em: 14 abril. 2018.

MACEDO, L. de. Para uma visão construtivista da Psicopedagogia. São Paulo:

Cortez, 1992.

MORAES, M. L. S.; CARVALHO, A. M. A. Brincar: uma revisão de algumas concepções clássicas. In: Boletim de Psicologia. São Paulo, v. 37, n. 86, 1987.

NACK, B. S.; FISCHER, J. Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica. Revista de Divulgação Técnico Científico do Instituto Catarinense de Pós-graduação. Vol. 2, n. 7, 2004. Disponível em: <[http://www.afirmativo.com.br/pos/admin/apostilas/imgs/INTERVENCAO%20PSICOPEDAGOGICA%20-%20Prof.%20Joao % 20Edisom](http://www.afirmativo.com.br/pos/admin/apostilas/imgs/INTERVENCAO%20PSICOPEDAGOGICA%20-%20Prof.%20Joao%20Edisom)>. Acesso em: 14 abril. 2018.

PAÍN, S. Diagnóstico e tratamentos dos problemas de aprendizagem. Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: ArtMed, 1985.

PIAGET, J. A tomada de consciência. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

_____. Psicologia e pedagogia. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

ROMERO, J. F. Os atrasos maturativos e as dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SANTOS, A. S. et al. O lúdico e a Psicopedagogia. Artigo Científico. Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2002.

SCALZER, O.; SILVA, F. R. da. Sobre o Olhar do Psicopedagogo: a importância desse profissional no âmbito escolar. Disponível em: <http://facsapaulo.edu.br/media/files/2/2_388.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SCOZ, B. Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar de aprendizagem.

17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOLÉ, I. Orientação Educacional e Intervenção Psicopedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUTO, T. M. M. B. A Importância do Lúdico no Processo de Diagnóstico Clínico. <<http://institutogate.com.br/download/artigos/Taynara.pdf>>. Acesso em: 17 Abril. 2018.

VISCA, J. Mosaico Psicopedagógico: textos e reflexões. São Paulo: Pulso, 2015.

WEISS, M. L. L. Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 10ª ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2004.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

RESUMO: De acordo com a Legislação vigente no Brasil, os alunos com necessidades educacionais especiais devem se matricular no sistema regular de ensino, todavia, grande parte desses discentes não têm acesso a um atendimento educacional especializado e de qualidade, que vise realizar sua inclusão no ambiente escolar. Portanto, diversos autores defendem a importância do fazer pedagógico reflexivo e da Educação Inclusiva como indispensável frente aos desafios apresentados na prática com os alunos da Educação Especial, pois, apenas a partir do conhecimento dos diversos tipos de necessidades intelectuais especiais e de procedimentos apropriados que visem ampliar o desenvolvimento de cada aluno, é possível realizar a verdadeira inclusão do discente no contexto escolar. Desta forma, o trabalho revisa a relevância legal que rege a prática da Educação Especial e dos processos pedagógicos inclusivos no Brasil; demonstra a importância de realizar um atendimento especializado de qualidade para o acolhimento e inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino e sua influência em seu desenvolvimento acadêmico, emocional, cognitivo e social.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Necessidades Educacionais Especiais; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A partir do século XX passou-se a discutir e reavaliar o conceito de “deficiência” permitindo a gradual reconstrução do mesmo, juntamente com a reformulação da maneira de atendimento aos indivíduos deficientes. Em virtude dessa reflexão, foi desenvolvida a ideia de “inclusão” que, focada nas necessidades e direitos das pessoas com necessidades especiais, fomentou o desenvolvimento das modalidades de Educação Inclusiva e Educação Especial – cuja garantia de acesso a todos está prevista em nossa Constituição Federal de 1988. Todavia, segundo levantamento realizado pela Organização Mundial de Saúde – OMS, dos cerca de 600 milhões de portadores de necessidades especiais do mundo, apenas de 1% a 2% têm acesso a serviços especializados de inclusão e readaptação. No contexto brasileiro, de acordo com o Censo de 2010 (BRASIL, 2010), 23,9% da população brasileira possui algum tipo de deficiência (visual, auditiva, motora e mental ou intelectual) e, segundo os dados apresentados, a taxa de alfabetização das pessoas com deficiência é inferior à da população geral em todas as regiões brasileiras. Ou seja, pode-se aferir que o atendimento escolar aos portadores de deficiência não consegue atingir grande parte da população.

Além disso, no Brasil, os serviços oferecidos aos portadores de necessidades especiais – neste caso, com enfoque à oferta da educação escolar – assumem, muitas vezes, um caráter puramente assistencialista e são conduzidos por profissionais

desprovidos do conhecimento técnico necessário para realizar uma educação verdadeiramente inclusiva. Isso acarreta na exclusão social do indivíduo que possui necessidades educacionais especiais (NEE’s), que se vê desamparado frente aos desafios apresentados na educação formal e isola-se do contexto social proporcionado pelo ambiente da escola. Isso ocorre porque, de acordo com Alves e Gotti (2006), o indivíduo com NEE’s necessita ser acolhido e assistido no ambiente escolar de maneira diferenciada, por intermédio da utilização de estratégias e recursos consonantes com suas necessidades e condições e, para que essa tarefa seja cumprida, é necessário que a escola disponha de profissionais qualificados para realizar o trabalho de inclusão social dessa população.

A fim de estabelecer um diálogo entre o atendimento brasileiro de crianças com necessidades educacionais especiais em salas de aulas regulares, conforme está previsto na Legislação, e a importância da adoção de uma educação especializada que vise amplificar o desenvolvimento dessas crianças, destacou-se a proposta da Educação Inclusiva.

Para tal, o procedimento metodológico utilizado é de pesquisa bibliográfica, por meio da qual estão organizados estudos recentes acerca do tema, bem como os pressupostos por Lei e referenciais teóricos de autores consagrados no assunto, a fim de ressaltar o direito que o cidadão portador de deficiência intelectual tem ao atendimento escolar de qualidade em rede regular de ensino.

Com essa pesquisa, objetiva-se demonstrar a importância do atendimento educacional

especializado aos portadores de necessidades educacionais especiais, demonstrando seus reflexos no desenvolvimento biopsicossocial desses alunos e evidenciar a indispensabilidade das práticas da educação reflexiva proporcionadas pela Educação Inclusiva.

Tendo em vista a problemática exposta, a adoção de uma prática pedagógica inclusiva surge como uma saída para articular novas soluções de ensino e aprendizagem aos educandos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação escolar brasileira.

Desta forma, no primeiro capítulo, é realizada um levantamento acerca da legislação na qual estão baseadas a oferta da Educação Inclusiva aos alunos com necessidades educacionais especiais, que deram alicerce para o desenvolvimento de estudos e projetos voltados a área. No segundo capítulo, são enunciados os conceitos relacionados à Educação Inclusiva, como a definição de “inclusão” e as características do trabalho inclusivo com os alunos da Educação Especial na rede de ensino regular. A partir da elaboração desses conceitos, no terceiro capítulo, pretende-se demonstrar a importância da prática inclusiva no desenvolvimento biopsicossocial desses discentes, reforçando a importância da formação adequada dos profissionais responsáveis pelo seu atendimento.

A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Conforme da Declaração de Salamanca

(1994), a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais no ensino regular se tornou um tema de destaque em pesquisas e debates de cunho filosófico, político e psicopedagógico, destacando a importância da criação de uma escola que atenda às necessidades de todos:

o princípio da Inclusão através do reconhecimento da necessidade de ir ao encontro da ‘escola para todos’ - que são instituições que incluem todas as pessoas, celebram as diferenças, apoiam a aprendizagem e respondem adequadamente às necessidades individuais. Assim, estas instituições constituem-se uma importante contribuição para a tarefa de adquirir Educação para Todos e para fazer escolas educacionalmente mais efetivas. (MAYOR, 1998, p. 3-4).

Utilizando os parâmetros destacados pela Declaração de Salamanca em paralelo àqueles empregados na proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, que expõe orientações ao trabalho do docente na Educação atual, é possível destacar o papel do professor ao favorecer essa inclusão:

“Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de

apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe”. (MEC, 2000,).

No que concerne à Legislação Brasileira é preciso destacar que, de acordo com os princípios enunciados pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e com base no que estabelecem os artigos 205 e 206, respectivamente, a oferta da Educação Básica é “direito fundamental de todos” e o ensino deve ser ministrado seguindo o princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola...”.

De maneira complementar a isso, no que se refere ao atendimento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais, em seu Art. 208, é estabelecido o dever do Estado com a Educação Escolar, segundo o qual deverá ser garantido:

“atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1998, art. 208).

Apoiando-se nos princípios supracitados, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº 8.069, de 13/07/1990, institui em seu Art. 3º que esses gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e que devem ser asseguradas a eles todas as facilidades e oportunidades, visando proporcionar-lhes: “o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”. Ainda, conforme esse Estatuto e, incluído pela Lei nº 13.257 de 2016, é garantida a igualdade de

direitos à criança e ao adolescente portador de deficiência, que estabelece:

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (BRASIL, 2016).

E é baseado nesses princípios, que é estabelecido no Art. 54 desse Estatuto, nos Incisos III e V, que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o acesso a: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e “... aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Quanto ao atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais, vale ressaltar que, conforme evidenciado por Kassar (2004), a proposta de adequação das escolas da rede regular de ensino às necessidades dos alunos com deficiências surgiu apenas a partir de 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, pela oferta de serviços mais especializados na própria rede regular de ensino. Anteriormente, essa oferta era estimulada por meio de ações assistenciais, comunitárias e filantrópicas, realizadas em “parceria” com instituições assistenciais, que corroboravam para o afastamento gradativo do Estado da responsabilidade com a obrigatoriedade

de oferta do ensino especializado a esses alunos.

Para auxiliar na definição do atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades educacionais especiais, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96, cuja Redação é dada pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), define, em seu Art. 58, as características da Educação Especial:

modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2013).

Conforme citado anteriormente, segundo a LDB, é garantido o serviço de apoio especializado, de acordo com a necessidade do discente, que será realizado quando não for possível integrar esse aluno nas classes comuns de ensino regular – evidenciando a primazia de realizar a inclusão desse aluno nas salas de aula do ensino regular.

De acordo com o que enuncia a LDB, o Decreto Nº 6.094, de 24/04/2007, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007), é reafirmado que a participação da União no Compromisso visa a garantia do acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, a fim de fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas. Ainda, no Art. 59 da mesma Lei, é assegurado aos alunos da Educação Especial, a oferta de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, a fim de atender às suas necessidades e especificidades e, no que

se refere ao corpo docente, é certificado o oferecimento de:

professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996).

Quanto ao âmbito da prática de Educação Especial, cabe à escola organizar-se para atender ao que está previsto na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, dos parâmetros destacados pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

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

A partir desse princípio, como forma de auxiliar nesse atendimento, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, que cita os Núcleos de Atividades criados com o intuito de viabilizar o atendimento educacional especializado na área de altas habilidades/superdotação:

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/Sem todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento

educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino. (BRASIL,2007).

Posteriormente, também visando a sistematização do atendimento educacional especializado, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial que, segundo o Art. 1º da Resolução Nº 4, de 02/10/2009, estipula que:

...os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (MEC\CEB, 2009).

Todavia, deve se observar que, conforme exposto no Art. 2º da mesma Resolução, o atendimento dos alunos na modalidade de Educação Especial, deverá ocorrer preferencialmente nas classes comuns de ensino regular, tendo o AEE a função de complementar ou suplementar o ensino regular.

Ainda, no que se refere ao atendimento da criança com Transtorno do Espectro Autista, a Lei Nº 12.764, 27/12/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;

e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990, afirmando que são direitos da pessoa com transtorno do espectro autista ter acesso a ações e serviços de saúde, com enfoque às suas necessidades, incluindo o acesso à educação e ao ensino profissionalizante. Em consonância a esse pressuposto, esclarece que:

Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. (BRASIL, 2012).

Por fim, baseando-se na legislação vigente, o Plano Nacional de Educação – PNE, de 2014, de acordo com o citado na meta número 4, defende que consiste um dos objetivos da educação brasileira:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

DEFININDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUA APLICAÇÃO NA REDE REGULAR DE ENSINO

O Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva define a inclusão como:

...filosofia que valoriza diversidade de força, habilidades e necessidades [do ser humano] como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que conduza à aprendizagem e do crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro desta comunidade um papel de valor. (CSEI n.p. 1).

De acordo com Mantoan (2006), para que se possa realizar um verdadeiro trabalho de inclusão, é preciso entender a concepção de igualdade por trás da inclusão. Segundo o autor, o princípio de igualdade não estabelece que é preciso ser igual em tudo, mas que deve manter a igualdade social entre todos e respeitar a desigualdade natural ou orgânica inerente a cada um. Conforme sua teoria, a importância de manter esse nível de desigualdade se dá porque “a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular”.

De maneira complementar à noção de desigualdade supracitada, para definir o conceito de deficiência, conforme enunciado por Gaio e Meneghetti (2004), é preciso entender a realidade do corpo deficiente. Esse é construído pela realidade biológica e social, fruto da construção e reconstrução da realidade social, mediante um conjunto de ações inter-relacionadas que se acrescentam à vida do ser humano. Desta forma, ser corpo deficiente não é um acontecimento inédito ou um fato isolado, porém, também não deve ser motivo de estigmatização, depreciação ou discriminação, tanto pela legislação, quanto pelo conjunto de sentimentos e valores

no decorrer da história da humanidade. Sobretudo, a sobrevivência dos corpos deficientes ao longo da história, tem sido “uma grande epopeia muitas vezes ignorada pela sociedade, ou por falta de conhecimento adequado, ou por falta de desejo dela mesma em construir um conhecimento sobre a questão”.

Ainda segundo Gaio e Meneghetti (2004), para programar uma prática inclusiva, é imprescindível entender as possibilidades do corpo de maneira a transcender as determinações biológicas, levando em consideração as interações decorrentes das diferenças apresentadas. Tendo em vista a complexidade de natureza humana que nos diferencia dos animais - que padecem em virtude de suas deficiências enquanto somos capazes de superar barreiras e transcender limitações criando e recriando a construção social do mundo - é necessário lançar um olhar que permita transitar por meio do espaço ocupado pelas diferenças encontradas.

A fim de garantir o acesso e permanência de todas as crianças na escola (inclusive aquelas que possuem necessidades educacionais especiais), de acordo com Dutra (MEC, 2004), o Ministério da Educação possui, como uma de suas metas, a efetivação da política nacional de educação inclusiva que, mediante o reconhecimento e valorização da diversidade, apresenta o documento O acesso dos alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular, que deve fornecer um referencial para a implementação de um sistema educacional inclusivo que atenda às necessidades de todos os cidadãos.

De acordo com o documento supracitado, no tratamento com os alunos, deve-se observar o princípio da não discriminação, que prevê a adoção da máxima “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”, ou seja, estabelecer um tratamento igualitário a todos, porém, diferenciado de acordo com a deficiência de cada um, com a finalidade de permitir o seu acesso ao direito da educação e não o privar desse direito. Portanto, caberá ao docente realizar a mediação entre o “igual” e o “desigual”, baseado nesse princípio.

Ainda com base nesse documento, a maioria das escolas brasileiras está longe de ser inclusiva, apenas realizando projetos de inclusão parcial e atendendo alunos de forma segregadora em classes ou escolas especiais, tendo como causas principais para isso, a falta de preparo profissional por parte dos docentes e a descrença deles no benefício que pode ser extraído desse convívio pelos alunos com necessidades educacionais especiais, que não conseguiriam acompanhar a evolução escolar de seus colegas, amplificando sua exclusão e marginalização. Porém, para alterar essa realidade, é indispensável realizar mudanças substanciais das práticas pedagógicas, a fim de que essas possam favorecer a todos os alunos, seguindo o previsto pelo MEC (2004): “... implica a atualização e o desenvolvimento de conceitos e metodologias educacionais compatíveis com esse grande desafio”.

Segundo o pressuposto da inclusão total no qual também está baseada a oferta da Educação Especial brasileira, de acordo com Mendes (2002), a classe comum é destinada a todos os alunos, em uma escola única

para todos, de maneira independente do grau ou tipo de condição especial que o aluno possua, cabendo à escola encontrar estratégias e para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os discentes.

Os principais objetivos citados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação (MEC, 2008) são a aprendizagem e a inclusão, no sistema regular de ensino, dos alunos portadores de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas/habilidades/superdotação, de forma a atender às suas necessidades educacionais especiais e garantir:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (MEC, 2008)

Como medidas gerais para a organização pedagógica das escolas inclusivas, em conformidade com o que é estabelecido pelo MEC (2004) no documento mencionado acima, estão: a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola de maneira participativa e visando a autonomia, de acordo com as necessidades e possibilidades

inerentes à realidade escolar; a integração das diversas áreas do conhecimento e concepção transversal das novas propostas curriculares, transformando as disciplinas em meios (e não fins) da educação escolar; a implantação dos ciclos, com o intuito de acolhimento a todos os alunos, eliminando a seriação e a reprovação de ano e respeitando a dinâmica oriunda da heterogeneidade dos grupos, dentre outros.

De acordo com o documento citado, são prioridades da escola inclusiva: o foco no acolhimento de todos os alunos, respeitando seus diferentes níveis de desenvolvimento e tendo a aprendizagem como centro das atividades escolares; a adoção de práticas que propiciem a autonomia e a emancipação do educando, não atribuindo caráter individualizado e segregado ao atendimento escolar do aluno com necessidades educativas especial.

Para isso, é sugerida a utilização de ferramentas e recursos que auxiliem nos processos de ensino e aprendizagem, explorando a capacidade de aprender de cada aluno e utilizando de seus interesses e necessidades; a efetivação de trabalho diversificado e coletivo nas turmas, a fim de promover a cooperação e o respeito pela diversidade e; o apoio de tutores, por intermédio do compartilhamento do saber.

No que se refere à avaliação, propõe-se a utilização de métodos de avaliação de caráter qualitativo e contínuo e não classificatório, a fim de verificar a aprendizagem de todos os alunos e desenvolver soluções aos possíveis problemas.

Por fim, quanto à organização escolar,

são também propostas mudanças relativas à administração escolar, transformando os papéis desempenhados por diretores e coordenadores pelo trabalho de orientação e apoio docente e atribuindo autonomia pedagógica, administrativa e financeira à comunidade escolar, pela descentralização da gestão administrativa.

De maneira complementar, o documento O acesso dos alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular (MEC, 2004) estabelece que a prática de ensino docente deve visar o ensino de toda a turma, despidose de seu caráter tradicionalista – concebido pela realização de trabalhos coletivos de maneira individualizada por cada aluno, na realização de projetos alheios aos interesses e experiências do alunado e da adoção de livros didáticos, conteúdos programáticos seriados, organização fragmentada do tempo de estudo e avaliações realizadas de maneira descontextualizada, como meios exclusivos para promoção do ensino.

Para isso, o docente deve propor atividades diversificadas, abertas e significativas, de acordo com os interesses e aptidões dos alunos, partindo de sua identidade sociocultural e entendimento, e que poderão ser abordadas em níveis diversos de compreensão e organização. Visando a construção de seu conhecimento e a melhoria do ensino, o docente deverá realizar uma prática pedagógica reflexiva, buscando soluções para os desafios apresentados por seus alunos, respeitando a diversidade e os saberes prévios de cada um.

A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Conforme documento elaborado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) sobre a importância da Educação Inclusiva:

Um conceito alargado de Educação Inclusiva pode ser concebido como um princípio e uma orientação geral para fortalecer a educação, com vista a um desenvolvimento sustentável, aprendizagem ao longo da vida para todos e acesso igual de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem. (UNESCO, 2008)

De acordo com Santos (2010):

...a inclusão social significa tornar os alunos com necessidades educacionais especiais participantes da vida social, econômica e política, assegurando-lhes o respeito aos seus direitos no âmbito da sociedade e do Poder Público. Afinal, a participação – política, econômica e social – é condição necessária para se chegar a decisões importantes para o cumprimento dos direitos e para a própria democracia, fundamentos da dignidade e da justiça. (SANTOS, 2010, p 27)

Novamente baseando-se nos preceitos destacados pelo MEC (2004), em “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns de rede regular”, evidencia-se que é imprescindível que a escola aprimore suas práticas, com o intuito de

atender às diferenças, a fim de que seus alunos obtenham o maior proveito possível da experiência educacional, uma vez que dispõem um tempo valioso de sua vida no ambiente escolar: o momento de seu desenvolvimento.

Conforme enunciado no documento “Support for children with special educational needs (SEN) (2013), o amplo suporte oferecido à criança com necessidades educacionais especiais deve realizar-se o mais cedo possível, pois, conforme demonstrado em pesquisas realizadas no British Institute of Learning Disabilities, foi constatado que a intervenção precoce produz efeitos positivos no desenvolvimento da criança a longo termo, além de contribuir com resultados positivos ao convívio familiar e social. Essa intervenção precoce é composta por uma série de intervenções indispensáveis, realizadas nos âmbitos médico, social, educacional e psicológico, direcionadas à criança e aos seus familiares, frente às necessidades especiais das crianças com NEE’s.

Segundo o documento, esse atendimento especializado é oferecido às crianças em idade de zero a três anos de idade, com o intuito de obter os quatro principais objetivos, a saber: auxiliar as famílias no suporte ao desenvolvimento da criança; promover o desenvolvimento infantil nas vias vitais; promover a confiança da criança e; a prevenir a emergência de problemas futuros.

A partir desse pressuposto, conforme Fernandes e Viana (2009), a sala de aula deve propiciar um espaço para a identificação e o progresso das habilidades humanas dos

alunos, considerando, de acordo com a necessidade e potencialidades de cada um, as múltiplas facetas em que se manifesta a inteligência humana, a fim de buscar seu desenvolvimento integral.

Ainda segundo o MEC (2004), a inclusão visa a emancipação do aluno para que esse possa construir seu conhecimento à medida em que dispõe dos recursos necessários. Esses recursos serão oferecidos pela escola de maneira não segregativa e não individualizada, buscando fazer com o que o aluno passe a regular seu processo de construção intelectual e individualize sua própria aprendizagem. Desta forma, estipula que as atividades e intervenções do docente devem buscar fomentar no aluno a liberação, a emancipação, o pensamento crítico e a autonomia de planejar e realizar suas tarefas, de acordo com suas possibilidades e interesses.

Em contrapartida, o texto afirma que o ensino não inclusivo e individualizado vai de encontro a esses princípios:

Já o ensino individualizado, adaptado pelo professor, rompe com essa lógica emancipadora e implica escolhas e intervenções do professor, que passa a controlar de fora o processo de aprendizagem. (MEC, 2004, p.152).

A escola, segundo Carvalho (2002), deve buscar adaptar-se às necessidades dos alunos, e não o contrário, como maneira de diminuir a pressão social que acarreta desvalorização e exclusão social dos alunos, em virtude de suas condições cognitivas, sociais, de estilo de vida, sexualidade, incapacidades diversas, raça, gênero, etc.:

Uma escola inclusiva não prepara para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos - cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou modalidade de atendimento educacionais oferecidas. Para tanto, precisa ser prazerosa, adaptando-se as necessidades de cada aluno, promovendo a integração dos aprendizes entre si com a cultura e demais objetos do conhecimento, oferecendo ensino aprendizagem de boa qualidade para todos, com todos para a vida. (CARVALHO, 2002, p.35).

De acordo com Almeida e Cordero (2014), a educação inclusiva na rede regular de ensino possibilitou a integração social aos alunos com necessidades especiais. Nesse contexto, ressalta que a inclusão desses alunos nas aulas de Educação Física, por exemplo, é um desafio a ser superado pela sociedade:

pois além da integração e socialização desse aluno, requer também que suas diferenças sejam respeitadas, ou seja, não basta apenas incluir os alunos no ensino regular, tem que de fato inserir esse indivíduo na sociedade apesar de suas limitações. (ALMEIDA, CORDERO, 2014, p 91)

Partindo da teoria de que o “bom ensino” deve trabalhar na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, Vygotsky (2002) reforça a ideia de que o ambiente deve estimular a interação da criança com o grupo, de maneira a desenvolver suas habilidades de sociabilização e cooperação que, no caso da Educação Inclusiva, beneficiam tanto ao

aluno portador de necessidades educacionais especiais, quanto aos demais alunos, a partir da oportunidade de conhecer e conviver com as diferenças:

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 2002, p. 117-118).

Para isso, é necessário que a prática pedagógica dos professores seja qualificada e especializada, a fim de acolher adequadamente a todos e desenvolver um trabalho inclusivo condizente com as necessidades, possibilidades e potencialidades de cada aluno:

As práticas pedagógicas eficazes e apropriadas às deficiências são imprescindíveis para a evolução dos alunos, e isso o professor só consegue planejar e desenvolver quando recebe a referência teórico e assessoria pedagógica adequada. (SANTOS; PAULINO, 2006, p. 34)

De maneira complementar, a avaliação educacional deve ser flexível de forma a atender os alunos com necessidades educacionais especiais em suas particularidades, contribuindo para o enriquecimento da prática pedagógica e da relação de ensino-aprendizagem da criança, com base na identificação de suas necessidades e potencialidades:

A avaliação educacional diagnóstica permite conhecer melhor esses aprendizes,

identificando suas NEEs, motivações, hábitos, conhecimentos, níveis de autoestima, facilidades ou dificuldades em determinadas áreas do saber ou do fazer. A avaliação da aprendizagem também pode contribuir ativamente nesse sentido, de modo a incentivar esse aluno a aprender e a se desenvolver. A forma tradicional de avaliar não considera seus limites e potencialidades, colaborando para que fique retido por não aprender, o que é injustificado, incoerente e inconstitucional. (FERNANDES, 2009, p. 305)

Além de visar o desenvolvimento biopsicossocial dos alunos, a educação inclusiva buscar realizar, de maneira geral, uma mudança na sociedade, de modo que depende da participação e comprometimento de todos em busca da inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais.

Ensinar é marcar um encontro com o outro e inclusão escolar provoca, basicamente, uma mudança de atitude diante do outro, esse que não é mais um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e/ou com o qual convivemos um certo tempo de nossas vidas. Mas alguém que é essencial para nossa constituição como pessoa e como profissional e que nos mostra os nossos limites e nos faz ir além (FREIRE, 1999, p. 69).

Segundo o pressuposto da inclusão total no qual também está baseada a oferta da Educação Especial brasileira, de acordo com Mendes (2002), a classe comum é destinada a todos os alunos, em uma escola única

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da Legislação Brasileira assegurar o acesso de alunos com Necessidades Educacionais Especiais às salas de aula do ensino regular, inúmeros são os desafios para que essa prática ocorra de maneira realmente inclusiva, levando em consideração os princípios éticos, sociais e pedagógicos que garantem a verdadeira inclusão do aluno no ambiente escolar.

Conforme evidenciado por diversas pesquisas acerca do tema, são muitos os benefícios proporcionados pela inclusão escolar ao aluno com NEE's, pois o ambiente escolar inclusivo propicia ao aluno a oportunidade de desenvolver suas potencialidades biopsicossociais, uma vez que lhe permite: ampliar suas capacidades de socialização; desenvolver suas habilidades emocionais ao lidar com a pluralidade, promovendo o respeito à diversidade; fomentar valores de colaboração e cooperação; além de oferecer um espaço favorável ao aprendizado, dentro de suas possibilidades.

Por conseguinte, para realizar uma prática pedagógica inclusiva, é imprescindível que a equipe docente que mediará o processo de aprendizado desses alunos seja devidamente qualificada para lidar com suas particularidades, pois apenas conhecendo as especificidades da Educação Especial (como os tipos de variados de necessidades educacionais especiais e as abordagens e procedimentos indicados para ampliar as potencialidades de cada aluno), torna-se viável a realização da inclusão escolar desses

alunos.

Por fim, como demonstrado no presente trabalho, pesquisas apontam que apenas por intermédio da formulação e (re) formulação de estratégias e atitudes baseadas nos princípios estabelecidos pela Educação Inclusiva, em paralelo ao conhecimento das especificidades dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, será possível prover um Educação Básica de qualidade a esses indivíduos. Destaca-se, ainda, que essa educação deve ser ofertada na rede de ensino regular e, conseqüentemente, contribui para a melhora do ensino de todos os discentes, promovendo o acolhimento humano, digno, irrestrito e garantido à criança portadora de NEE's.



ANA CLÁUDIA LESCANO ROMÃO

Graduação em Pedagogia - Licenciatura pela Universidade Paulista (2017); especialista em Educação Especial em Deficiência Intelectual pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo no CEU CEI Paraisópolis.

REFERÊNCIAS

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Presidência da República. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3o do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 28 de julho de 2018.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Múltiplas possibilidades e inúmeros parceiros. Boletim Salto para o Futuro, v.13, p. 11-17, 2005.

ALVES, Fátima. Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2009.

BAPTISTA, C. R.; JESUS, D.M. Políticas de inclusão: para iniciar o diálogo. In BAPTISTA, C. R.; JESUS, D.M (org.) Avanços em políticas educacionais de inclusão: O contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre- Editora Mediação, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL, I. B. G. E. Censo demográfico, 2010, v. 13, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Brasília: maio, 2000.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de educação especial*, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. *Temas em educação especial*. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

DA SILVA ALMEIDA, Edilene; CORDERO, Osvaldo Homero Garcia. A inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física no ensino regular. *Revista Científica FAEMA*, v. 5, n. 2, p. 81-97, 2014.

DE GOFFREDO, Vera Lúcia Flôr Sénéchal; NEVES, Maria Aparecida C. Mamede. *Integração ou segregação: O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 1991.

DEWEY, John; DE CAMARGO CAMPOS, Haydée. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

EUROPEAN COMMISSION. *Support for Children with Special Educational Needs*. (2013). Disponível em: http://europa.eu/epic/studies-reports/docs/eaf_policy_brief_-_

[support_for_sen_children_final_version.pdf](http://europa.eu/epic/studies-reports/docs/eaf_policy_brief_-_support_for_sen_children_final_version.pdf). Acesso em: 16 de junho 2018.

FERNANDES, Fernanda dos Santos. *O significado da formação para egressos da escola técnica de enfermagem do hospital de clínicas de Porto Alegre*. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25969/000756085.pdf?sequence=1>. Acesso em 12 de junho de 2018.

FERNANDES, Tereza Liduina Grigório; VIANA, Tania Vicente. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 20, n. 43, p. 305-318, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAIO, R.; MENEGHETTI, R. (Org.). *Caminhos pedagógicos da educação especial*. Petrópolis: Vozes, 2004.

GOTTI, M. de O. et al. *Integração e inclusão: nova perspectiva sobre a prática da educação especial*. *Perspectivas multidisciplinares em educação especial*, p. 365-372, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional de Saúde 2013: percepção do estado de saúde, estilos de vida e doenças crônicas*. 2013.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. *Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional*. *Educação & Sociedade*, vol. 33, no. 120, p. 833-849, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87324602010> . Acesso

em: 28 de julho de 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, p. 119-127, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Égler (Org.) Caminhos pedagógicos da inclusão Em Manzini, Elcie FS (Org.) Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador? Temas sobre desenvolvimento (pp.52-54). São Paulo: Memnon, 2001.

Mayor, F. "Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais." Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: Unesco, 1994.

MRECH, Leny Magalhães. O que é educação inclusiva. Revista Integração, n. 20, p. 37-40, 1998.

NAUJORKS, Maria Inês. Stress e Inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Revista Educação Especial, p. 117-125, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5125/3105>>. Acesso em: 13 de junho 2018.

NÓVOA, António et al. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, v. 3, 1992.

NÓVOA, António et al. O passado e o presente dos professores. Profissão professor, v. 2, p. 13-34, 1995.

O'CONNOR, Rollanda E.; JENKINS, Joseph R. Cooperative learning as an inclusion strategy: A closer look. *Exceptionality*, v. 6, n. 1, p. 29-51, 1996.

O'DONOGHUE, Thomas A.; CHALMERS, Ron. How teachers manage their work in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, v. 16, n. 8, p. 889-904, 2000.

OLIVEIRA, S. S.; BARROS, K. R. S. Desafios e dificuldades na formação do professor diante de alunos com deficiência inseridos em salas regulares. Semana da Educação da Universidade Estadual de Londrina, Anais da Semana da Educação da Universidade Estadual de Londrina, p. 944-964, 2012.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Artmed editora, 2015.

PIRES, José; PIRES, G. N. A integração escolar de crianças portadoras de necessidades especiais na classe regular: implicações legais e compromisso social. *Integração*, v. 10, n. 20, 1998.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. *Educar em Revista*, n. 33, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 de Junho de 2018.

RODRIGUES, David. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. Grupo Editorial Summus, 2006.

RODRIGUES, David. Educação e

Diferença: valores e práticas para uma educação Inclusiva. Portugal, Porto Editora Ltda, Coleção Educação Especial, nº7, 2001.

SANTOS, Mônica Pereira dos, PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, A. S. Os saberes docentes para a prática pedagógica de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular. 2014. 118 f. 2014. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, BA.

SOUZA, Rejanete da Silva. A Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Aulas Práticas de Educação Física na Escola Estadual Maria Nazaré Pereira Vasconcelos (Macapá – AP). Monografia. Universidade de Brasília/UDF: 2012.

UNESCO, Plano Nacional de Educação. Brasília: Senado Federal, 2001.

UNESCO. 48th International Conference on Education - Conclusions and Recommendations. Geneva: IBE, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WESTWOOD, Peter. Commonsense methods for children with special needs: strategies for the regular classroom. London: Routledg, 1997.



A RELEVÂNCIA DA NEUROCIÊNCIA LIGADA AO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo discutir a relevância da neurociência, ciência esta que, quando ligada ao processo do ensino-aprendizagem, diante dos seus grandes avanços e descobertas, passa a ser nos dias de hoje uma revolução para a área da educação, contribuindo de maneira vastamente significativa para o estudo e ensinamento de como o cérebro aprende e como se dá esse processo. As redes de neurônios se ligam e se interligam o tempo todo no cérebro humano. Novas sinapses, novas associações de ideias e aprendizados se estabelecem e se formam a cada novo estímulo processando informações. Com a neurociência é possível desvendar o que era até então desconhecido sobre a aprendizagem humana auxiliando os profissionais da área educacional como utilizar estratégias adequadas para a melhoria e consolidação de um aprendizado mais dinâmico e efetivo. Para reforçar os argumentos expostos ao longo do artigo foram utilizados como referenciais teóricos diversos autores, dentre eles OLIVEIRA, G.G. de, CONCENZA, R.M. e RELVAS, M.P., os quais contribuíram significativamente para a realização desta pesquisa. A metodologia utilizada e todos os dados pesquisados foram coletados e analisados por meio da abordagem metodológica e qualitativa.

Palavras-chave: Neurociência; Aprendizagem; Cérebro; Ensino; Educação.

INTRODUÇÃO

Ao falarmos ou pensarmos em ensino, aprendizagem ou educação, estamos nos referindo de forma inconsciente aos processos neurais, neurônios que se ligam e se interligam o tempo todo para a formação de novas sinapses neurais ou conexões neurais.

Cada neurônio ou célula nervosa pode se conectar a uma rede de dez mil neurônios e quando multiplicados, passam a constituir uma enorme capacidade de processamento de dados que ocorre em nossos cérebros de forma involuntária.

O cérebro humano funciona de forma eficiente e aprimorada como um supercomputador que pode ser programado para a inserção de novos conhecimentos, reprogramando-se para o aprendizado de novos hábitos, costumes e comportamentos.

A neurociência é uma ciência relativamente atual que estuda o sistema nervoso central e sua complexidade por meio de fundamentação científica, e quando ligada a educação passa a contribuir significativamente desvendando o que antes era desconhecido sobre o aprendizado e o cérebro humano.

Se tal ciência é capaz de desempenhar tamanha competência em explicar as relações existentes entre o cérebro e o aprendizado, torna-se também capaz de auxiliar os profissionais da área educacional a compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem aplicado nas escolas, com o intuito de torná-lo mais dinâmico e efetivo. Isso pela necessidade urgente de mudanças

que o atual e insuficiente quadro educacional nacional atravessa.

Assim, na busca de uma maior compreensão em relação à temática em questão, deu-se início a presente pesquisa, objetivando de forma geral abordar a relevância da “neurociência” que quando ligada a educação possui o poder de otimizar o processo de ensino-aprendizagem, tendo ainda como objetivo específico mostrar que com seus avanços e descobertas, torna-se possível uma melhor compreensão de como o cérebro aprende.

A problemática a ser apresentada e argumentada é como a neurociência, aliando saberes pode auxiliar os profissionais da área educacional, em especial o professor em sala de aula, orientando-o para a melhoria e consolidação de didáticas mais dinâmicas para um aprendizado efetivo, justificando a necessidade de mudança urgente dos modelos pedagógicos insuficientes na atual conjuntura educacional.

NEUROCIÊNCIA & EDUCAÇÃO

O termo neurociência articulado à educação expressa, a princípio para alguns, uma certa estranheza por se tratarem de áreas diferenciadas, mas engana-se quem acha isso, pois essa aproximação se dá por intermédio de redes cerebrais um tanto complexas em que ocorrem o processamento de informações gerais, desta maneira OLIVEIRA (2011) afirma que:

A neurociência se constitui como a ciência do cérebro e a educação como a ciência do ensino e da aprendizagem e

ambas têm uma relação de proximidade porque o cérebro tem uma significância no processo de aprendizagem da pessoa. Verdadeiro, seria, também afirmar o inverso: que a aprendizagem interessa diretamente o cérebro (OLIVEIRA, 2011, p. 22)

A Década de 1990 se caracterizou como a “Década de Cérebro”, ainda segundo OLIVEIRA(2011),houvenaépocaasprimeiras descobertas sobre o funcionamento do sistema nervoso, as quais contribuíram para o desenvolvimento melhorado de outras teorias e descobertas que surgiram com o tempo.

Incentivos sociais e investimentos em pesquisas tornaram tal década um marco no desenvolvimento de estudos sobre o funcionamento do cérebro humano. Tais estudos científicos denominaram essa nova ciência de “neurociência”, como mais um campo do saber, vinculando-a à área das ciências naturais.

Com novos avanços e descobertas verificou-se que a neurociência poderia se estreitar mais ainda, aliando-se à educação. Na época, percebeu-se ainda que as comunicações entre o aprender com as estruturas do cérebro humano interagem dando espaço para a cognição e a memória e assim, esse aspecto pôde ser reconhecido tornando a conexão entre neurociências e educação muito próximas.

Ainda nesse sentido, os saberes advindos da neurociência favorecem, elucidam e colaboram com firmes proposições sobre o desenvolvimento cognitivo e educacional do indivíduo, na condição ou não de discente.

Neurociência e educação se relacionam ao

situarem-se uniformemente na concentração de saberes promovendo a ampliação do aprendizado e da sua eficácia.

A NEUROCIÊNCIA ALIADA AO EDUCADOR

Observa-se atualmente que o panorama educacional nacional necessita de novas estratégias e práticas pedagógicas, exigindo maiores reflexões sobre a eficiência do ensino e da aprendizagem, como também a melhoria da formação e das práticas docentes. Assim, o exercício do docente ou educador também deve passar por transformações, utilizando novas ferramentas para ampliar e dimensionar produções que sustentem a educação e a aprendizagem significativa.

Essas ferramentas podem ser advindas da neurociência, como citado anteriormente, quando relacionada à educação promove a ampliação do aprendizado, podendo também ser uma grande aliada do professor na identificação do aluno como um ser único, pensante, atuante, autônomo, que aprende de uma maneira toda sua, de forma personalizada e única, e não como ocorre de forma padronizada na aprendizagem atual.

De forma a esclarecer e a desvendar o que ocorre no cérebro no instante da aprendizagem, naquela hora tão especial para o professor e para o aluno, a neurociência disponibiliza ao moderno professor ou neuroeducador conhecimento dos mecanismos cerebrais envolvidos na aprendizagem, otimizando o processo educacional sobre como se processam a linguagem, a memória, o esquecimento, o humor, o sono, a atenção,

a frustração, o medo, o conhecimento e os processos que estão envolvidos na aprendizagem acadêmica.

Os sistemas atencionais do aluno, sistemas esses que viabilizam o gerenciamento da aprendizagem, como também neurônios, sinapses, mecanismos mnemônicos, plasticidade cerebral e outros, são termos e conceitos que devem ser conhecidos não apenas por neurocientistas e sim por professores na sala de aula, ou seja, é o conhecimento de como o cérebro aprende para que os conteúdos possam ser aplicados e fixados de forma definitiva na memória do aluno.

A compreensão do professor sobre o sistema nervoso e sobre as funcionalidades do cérebro humano otimiza de forma substancial uma proposta de ensino mais apropriada e mais personalizada para cada aluno, e quando o professor se apropria de tais conhecimentos não significa que seja possível solucionar algum problema ou déficit intelectual, mas por outro lado gera uma motivação por estímulos adequados, revelando assim qual e como se comporta o potencial individual de cada aluno, e segundo OLIVEIRA (2011):

o conhecimento, por parte do educador, do neurodesenvolvimento 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, 2011, p.26).

Dessa maneira, como descrito no objetivo geral do presente trabalho, o sucesso e o insucesso de cada aluno devem fazer parte do cotidiano da sala de aula,

sob um novo olhar do processo ensino-aprendizagem a luz da neurociência.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NA ATUALIDADE

Apesar de ser do conhecimento de todos, em especial daqueles ligados à área educacional, que os professores trabalham com mentes e com cérebros, mas infelizmente, por motivos burocráticos e por padronização de currículos, os cursos de licenciaturas e de pedagogia não possuem disciplinas ou componentes curriculares sobre neurociências ou sobre seus aspectos quanto ao conhecimento da estrutura e demais funções relacionadas à aprendizagem, isso segundo COSENZA e GUERRA (2011).

No entanto, se torna tão importante quanto necessário os conhecimentos neurocientíficos para a condução do ensinar e conseqüentemente para melhorar o aprender. Nos dias de hoje é fundamental aprender a ensinar o aluno a aprender. O aluno precisa aprender como se aprende, pois, os tempos mudaram.

O conhecimento dos mecanismos científicos relacionados ao cérebro constitui uma ferramenta a mais para a concepção da aprendizagem, tornando necessário que o professor se aprofunde no estudo das estruturas e na localização de áreas funcionais cerebrais para que ocorra a aprendizagem efetiva, como também deter conceitos fundamentais para a percepção das distintas formas de aprendizagem.

Assim, é necessário e urgente que as políticas públicas e os estudiosos da

área educacional, analisem com carinho e preocupação a base curricular e os componentes curriculares dos diversos cursos de formação docente, sem a padronização curricular ora instalada nas universidades brasileiras.

A NEUROCIÊNCIA SUPERANDO A PEDAGOGIA INSUFICIENTE

A contemporaneidade mundial apresenta mudanças baseadas em alguns divisores de águas, como a Globalização e o Neoliberalismo que orientam e ditam regras nas principais decisões governamentais nos campos econômico, político, social e, sobretudo, no campo da educação.

Tais mudanças desencadearam novas revisões e cobranças nas maneiras de pensar e preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, como também para torná-los cidadãos. A educação e a escola, como partes integrantes dessa preparação também ingressaram nesse processo evolutivo, mas não de forma eficiente, tornando o processo de ensino-aprendizagem como um dos maiores desafios dessa nova era, sendo identificada como baixa segundo índices obtidos em avaliações de diferentes agências nacionais. Essas avaliações deixam claro o desempenho insuficiente da maioria das nossas escolas, estando relacionado aos processos cognitivos desconhecidos pela maioria dos profissionais da educação. Esta realidade exige como condição mudanças estruturais urgentes.

Os modelos pedagógicos de décadas passadas atendiam de forma suficiente

a sociedade e o mercado de trabalho de acordo com o contexto social da época. Nos dias de hoje, com a nova ordem mundial tudo mudou, exceto os modelos pedagógicos que continuam ineficientes.

Novos conhecimentos para mudanças podem ser fornecidos pelas “neurociências” favorecendo a educação.

A educação baseada nos conhecimentos científicos da neurociência e o ensino baseado no cérebro são capazes de promover uma mudança de paradigma, uma vez que cada cérebro é único, funcionando de forma diferenciada, fazendo com que cada pessoa aprenda de forma única.

Partindo dessa ideia, pode-se dizer que não existe uma única maneira ou a maneira correta de ensinar cérebros tão diferentes.

Falar de memória no processo de ensino-aprendizagem muitas vezes provocava e ainda provoca brigas de pontos de vista, confusões e equívocos, memorizar foi considerado por muito tempo sinônimo de inteligência, aprendizado e conhecimento. Decorar datas, textos, nomes e fórmulas, como dizia a sabedoria popular: “- Fulano é tão inteligente! “

Segundo Gentile (2003) em seu comentário:

Afinal, eram esses os conhecimentos exigidos nas provas, nas chamadas e nos testes escolares. Com base em estudos sobre o processo de aprendizagem da criança, concluiu-se que a decoreba era inimiga da educação” (GENTILE, 2003, p. 43)

Hoje em dia não se usa mais na escola o método da “decoreba” por ter sido reconhecida como uma prática de memória

curta. É como se o aluno decorasse sem compreender o significado do exposto. Mesmo assim, os métodos pedagógicos continuam ineficientes para o atual contexto social.

A sabedoria popular diz que para aprender o novo é necessário e importante a prática, o treino e a repetição, e que a prática leva à perfeição.

A neurociência diz que esse pensamento popular precisa ser melhor interpretado, afirmando que a prática e a repetição podem levar alguém a aprender um determinado conteúdo, entretanto, tal prática, às vezes não leva a um resultado satisfatório, podendo dar um “branco” ou fazendo a pessoa insistir no erro sem perceber que está errando. Quando isso acontece, o indivíduo pode ser levado ao fracasso e a frustração, destruindo sua autoestima.

A neurociência afirma ainda, trazendo dados estatísticos, de que para que ocorra a aprendizagem, em primeiro lugar, é necessário que seja encontrada a porta de entrada correta para que o cérebro possa de fato aprender o que é relevante em um determinado estímulo, estímulo esse aplicado na sala de aula pelo professor.

A informação deve se consolidar na memória de longo prazo, promovendo a manifestação de um novo padrão de comportamento, ou seja, não basta ensinar de uma única forma ou fazer mais da mesma maneira e sim ensinar do jeito que um indivíduo aprende. Afinal, toda forma de ensinar e de aprender vale a pena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo procurou abordar da melhor maneira possível a relevância da neurociência, que quando ligada a educação otimiza o processo de ensino-aprendizagem.

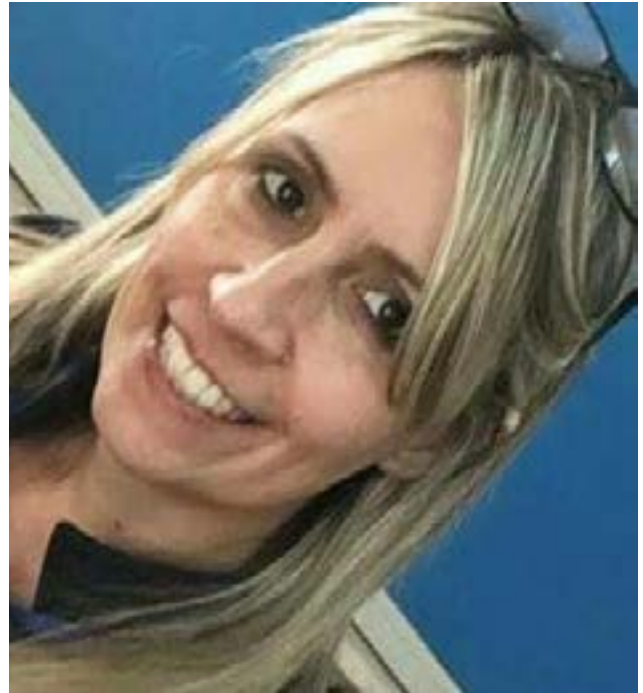
A neurociência é uma ciência recente que estuda o sistema nervoso central, o cérebro humano e suas complexidades por meio de bases científicas bem fundamentadas e seguras. Com a neurociência é possível desvendar o que era até então desconhecido sobre a aprendizagem humana. Tal ciência vem dialogando com diversas áreas, inclusive com a educacional, proporcionando novos conhecimentos, esclarecendo comportamentos e estudando as funcionalidades do cérebro, como ele aprende e como pode ser modificado pela prática pedagógica.

Os aspectos emocionais da aprendizagem podem ser observados pelo professor na sala de aula, fazendo com que este profissional seja capaz de identificar de forma personalizada os cérebros que estão em suas mãos dependentes do aprendizado e da informação.

Para isso é necessário que a formação do professor seja modificada de forma emergencial. É urgente e importante que sejam incluídas nos cursos de formação docente, disciplinas relacionadas com as neurociências a fim de superar os atuais modelos pedagógicos insuficientes.

É necessário que os profissionais da educação conheçam como funciona o cérebro humano no momento da aprendizagem, aplicando estratégias adequadas às

diversidades de compreensão existentes na sala de aula, pois quando isso ocorre, torna-se possível dizer que a neurociência é mais uma ferramenta que alia saberes na consolidação de um aprendizado mais dinâmico e efetivo.



ANA CLAUDIA VICTORELLI FERRARI

Professora de Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de São Paulo; Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Fundamental.

REFERÊNCIAS

ABC da Aprendizagem. Centro Psicopedagógico Interdisciplinar. <http://www.abcaprendizagem.com.br>>neuroeducacao... - Acesso em 10/maio/2018.

CONSENZA, Ramon Moreira; e, GUERRA, Leonor B. Neurociência e Educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Disponível em: <http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000205300.pdf>. Acesso em 10/maio/2018.

GENTILE, P. Lembre-se: sem memória não há aprendizagem. Nova Escola, São Paulo, n.163, p. 43-47, junho. /julho.2003.

LIBIG, Susan. Neurociência: compreendendo o funcionamento do sistema nervoso. Disponível em: <http://www.neuroeducacao.com.br>>susanleibig.... - Acesso em 10/maio/2018.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de Neurociências e os Processos Educativos: Um saber necessário na formação de professores. 2011.

RELVAS, M.P. Fundamentos biológicos da educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

RELVAS, M.P. Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.



PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O presente resumo discorre sobre a importância de uma prática pedagógica que utilize da psicomotricidade no contexto da Educação Infantil. Inicialmente disserta sobre a conceituação de psicomotricidade, destinada a conhecer sobre esta ciência. Em sequência, reflete sobre os benefícios da psicomotricidade no desenvolvimento integral do indivíduo. Em continuidade, expõe sobre a psicomotricidade no contexto da Educação Infantil, frisando sobre sua importância no desenvolvimento das crianças. Conclui, evidenciando que o trabalho psicomotor é essencial para a aquisição de aprendizagens que são relativas a construção da estruturação corporal, inferindo sobre a importância desta na visualização da criança sobre o seu papel no mundo. Traz por objetivo fornecer subsídios para a reflexão de uma prática pedagógica que utilize da educação psicomotora como um instrumento que favorece o desenvolvimento integral infantil. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura

Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação Psicomotora; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente artigo disserta sobre a educação psicomotora no contexto da Educação Infantil como importante instrumento de desenvolvimento integral da criança, inferindo sobre os aspectos motores, cognitivos e sócio afetivos destas.

A psicomotricidade, na atualidade, vem ocupando lugar no contexto educacional e tem a sua importância diante do desenvolvimento das possibilidades de ações que o indivíduo pode criar nas suas relações com o meio, seja com os objetos contidos nele, seja pelas relações interpessoais.

A Educação Infantil é a etapa da educação que tem um público-alvo com idade compreendida entre 0 e 5 anos de idade e é visível que, nesta fase do desenvolvimento humano, a criança tende a utilizar do seu corpo para explorar o mundo. Mediante esta exploração a criança adquire aprendizagens que serão a base para as atividades futuras, pois com o controle e conhecimento sobre suas ações motoras, ela será capaz de utilizá-las como suporte para a aprendizagem de movimentações mais complexas que serão essenciais para o desenvolvimento de outras habilidades.

Outro fator de suma importância que infere na fundamentalidade de um trabalho com a psicomotricidade no contexto educacional, devendo ser inserida desde a mais tenra idade, se encontra na prática reflexiva e consciente sobre estas ações motoras diante das consequências das mesmas no meio em que o indivíduo está inserido, influenciando nos elementos do desenvolvimento cognitivo,

motor e sócio afetivo.

Sendo assim, o artigo traz como objetivo fornecer subsídios para a reflexão de uma prática pedagógica que utilize da educação psicomotora como um instrumento que favorece o desenvolvimento integral infantil, destinada a elaboração de atividades que respeitem as fases e etapas maturacionais e de crescimento humano, diante da oferta de desafios que possibilitem reflexões-críticas sobre as possibilidades de ações da criança sobre o meio.

Para isso, o artigo conta com a explanação sobre a definição de psicomotricidade, que é essencial para o entendimento desta ciência como uma facilitadora de aquisição de aprendizagens. Em seguida, expõe sobre os benefícios que a criança terá se experimentar atividades psicomotoras. Em continuidade, articula a psicomotricidade com a Educação Infantil, primando pela compreensão da sua importância no desenvolvimento integral da criança frequentadora desta etapa da educação.

Para a composição deste artigo fora utilizada uma metodologia de revisão de literatura com análise crítica-reflexiva de artigos científicos que dissertam parcial ou integralmente sobre a temática.

CONCEITOS E DEFINIÇÕES SOBRE PSICOMOTRICIDADE

Segundo Lussac (2008), em um contexto histórico, o termo “psicomotricidade surge a partir dos discursos de médicos na área de neurologia, no começo do século XIX, a partir das nomeações dadas as zonas do

córtex cerebral que se situavam além das regiões motoras.

Ainda na perspectiva de Lussac (2008), com os avanços nas descobertas sobre a neurofisiologia, ocorre a constatação que existem diferentes disfunções com gravidade sem que haja lesão cerebral ou que esta lesão seja visível em relação a sua localização. Neste momento, há a descoberta de distúrbios da atividade gestual, da atividade prático. Sendo assim, alguns fenômenos patológicos não são possíveis de ser explicados diante das primeiras concepções, ocorrendo a necessidade medicinal de achar uma área que pudesse explicar tais fenômenos, intitulando esta área, em 1980, como psicomotora.

Conforme Barros e Fernandes (2015), a psicomotricidade surge na França entre 1900 e 1940, mais precisamente em Paris, com Dupré responsável por evidenciar a “Síndrome da Debilidade Motora”. Com isso, verificou-se a existência de uma relação íntima entre anomalias psicológicas e anomalias motrizes, considerando a recordação do corpo passado, a valorização do corpo presente e a reabilitação do corpo futuro.

Dupré, abordado por Barros e Fernandes (2015), foi o responsável por integrar os movimentos às funções psicológicas superiores, à inteligência e à afetividade. Este conseguiu estabelecer uma ligação das relações cerebrais com o comportamento, que afetava a motricidade, verificando a possibilidade de relacionar o desenvolvimento humano motor e intelectual.

De acordo com Bueno (1998 apud GONÇALVES; MANEIRA, 2015) os registros

iniciais sobre motricidade no Brasil surgem por volta de 1950, sendo este um período em que se iniciava o reconhecimento das relações existentes entre corpo e movimento, porém o foco das pesquisas não evidenciava a psicomotricidade. No final da década, apareceram os primeiros tratamentos para os distúrbios de aprendizagens, que se utilizavam de concepções psicomotoras.

De acordo com Barros e Fernandes (2015), a psicomotricidade pode ser conceituada como uma ciência com elementos voltados para a educação e para a saúde, possuindo a objetivação do redescobrimto sobre a importância dos valores motores, cognitivos e sócio afetivos, revelados pelas experiências corporais de maneira consciente.

A Psicomotricidade para Barros e Fernandes (2015) se configura como uma ciência que tenta trazer o esclarecimento do organismo que possui relações com o pensamento, uma vez que as funções psíquicas trazem a suposição de um equipamento orgânico. Os autores fazem uma advertência ao afirmarem que este fator não confere a psicomotricidade suficiência de razão, uma vez que as ações mentais necessitam dos objetos ofertados pelo meio, ou seja, o meio em que o indivíduo se encontra inserido oferece elementos para a constituição das ações mentais. Assim, os elementos que correlacionam a natureza orgânica e social dos indivíduos se constituem como fatores para a aquisição de um comportamento psicomotor.

Como uma forma de explicar a psicomotricidade, Barros e Fernandes

(2015) desmembram o termo, refletindo que “psico” se relaciona as caracterizações relativas as áreas psicológicas do indivíduo, compreendendo fenômenos psíquicos e processos mentais. Neste contexto, encontra-se o psiquismo como uma energia inteligente, ocorrida por um trabalho cerebral que aparece de maneira aleatória ou objetiva da força que leva a esta geração.

Em relação a motricidade, Barros e Fernandes (2015) colocam que está pode ser configurada com um conjunto de funções e relações evidenciadas na movimentação do esqueleto e dos elementos que compõe o corpo humano, possibilitando a movimentação e o deslocar-se do indivíduo no meio em que está inserido.

Sendo assim, Barros e Fernandes (2015) colocam que a união destes termos é responsável por definir a psicomotricidade, que pode ser definida como a sapiência do fazer, o desejo do fazer e a possibilidade do fazer, destinada a aquisição de aprendizagens e adaptações holística do indivíduo, tendo por fim a correlação entre pensamento, ato e gesto.

Para Benetti e Dorneles (2012) a psicomotricidade se configura da seguinte forma;

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. (BENETTI; DORNELES, 2012, p. 1776)

Como definição sobre psicomotricidade, Lussac (2008) cita Nicola, evidenciando que:

Para Nicola, uma conceituação atual de psicomotricidade é que esta ciência nova, cujo objeto de estudo é o homem nas suas relações com o corpo em movimento, encontra sua aplicação prática em formas de atuação que configuram uma nova especialidade. A psicomotricidade estuda o homem na sua unidade como pessoa (NICOLA, 2004 apud LUSSAC, 2008, p. 6).

Para Barbosa et al (2017), a psicomotricidade encontra relações com o desenvolvimento maturacional do indivíduo, pois o corpo é o ponto inicial para aquisições de aprendizagens que envolvam fatores cognitivos e sócio afetivos. Dessa forma Fonseca (2008 apud BARBOSA et al, 2017, p. 2) evidencia que a psicomotricidade pode ser definida como: “o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências, recíprocas e sistêmicas, entre o psiquismo e a motricidade”.

Segundo Gonçalves e Maneira (2015), a psicomotricidade possui como objetivo principal a atuação nos três aspectos que regem o desenvolvimento humano: motor, cognitivo e sócio afetivo. Dessa forma torna-se perceptível que a psicomotricidade tem um papel fundamental dentro do ambiente escolar, não sendo diferente nos espaços de Educação Infantil, porque nesta etapa da educação, as crianças desenvolvem-se de maneira integral mediante as suas atuações motoras com o meio.

Portanto, Lussac (2008) coloca que a psicomotricidade deve ser vista como uma caminhada a ser traçada, diante do desejo

de fazer, do saber fazer e o poder fazer. O autor reforça, ainda, que a psicomotricidade só poderá ser compreendida se os elementos como corpo, espaço e tempo, forem levados em consideração, pois estes inferem no desenvolvimento e atuação sobre as possibilidades de ações sobre o meio dos indivíduos.

BENEFÍCIOS DO TRABALHO PSICOMOTOR

De acordo Lê Boulch (1988 apud GONÇALVES; MANEIRA, 2015):

[...] a Educação Psicomotora auxilia de forma significativa o processo de desenvolvimento infantil, a educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas. Deste modo, percebe-se que o trabalho psicomotor é indispensável na etapa da Educação Infantil, considerando que é nesta fase que a criança recebe estímulos importantes para o seu desenvolvimento global. (LE BOULCH, 1988 apud GONÇALVES; MANEIRA, 2015, p. 16881)

A psicomotricidade, de acordo com Benetti e Dorneles (2012), traz uma gama de benefícios, dentre eles encontra-se a possibilitação da socialização entre os alunos em um espaço educacional, favorecendo a relação entre os mesmos, uma vez que propicia a aproximação corporal, em virtude das relações com mais próximas que o aluno possui com outros alunos ou com o professor, diante das atividades que estão atreladas ao

desenvolvimento psicomotor.

Para Barros e Dorneles (2015), o desenvolvimento de atividades psicomotoras no ambiente educacional, permite melhorias posturais, atitudinais relativas ao desenvolvimento motor, inferindo na aquisição de uma diversidade de aprendizagens. Neste contexto, os autores observam que o corpo funciona como “porta de entrada e saída da aprendizagem”, expondo ações que estão atreladas as experiências vivenciadas, de forma concreta ou sensorial, em um contexto abstrato ou perceptivo, o que traz melhorias qualitativas para a vida do indivíduo.

Barros e Fernandes (2015) evidenciam que o trabalho com a psicomotricidade traz benefícios quanto a autoestima, autoconfiança, controle tônico e vontade de aprender novas possibilidades de ações, possibilitando a superação de dificuldades que as crianças possam encontrar.

Conforme Pinto (2010 apud BARBOSA et al, 2017), o esquema corporal é construído diante das experiências que as crianças possuem com o meio, e pode ser compreendido como o autoconhecimento do corpo, das suas partes, funções e suas limitações. Dessa forma, quanto mais fora ofertada atividades em que a criança tenha que enfrentar desafios motores no meio, melhor será a elaboração do esquema corporal, devendo estas atividades devem se basear nos conceitos de psicomotricidade, com reflexão-crítica das ações motoras que ela desempenhar.

Outro ponto importante, citado por Barbosa et al (2017), que as atividades psicomotoras

favorecem em relação a aprendizagem, diz respeito a estruturação espacial, que se configura como a conscientização da situação de seu próprio corpo em relação ao ambiente em que a criança se encontra inserida. O processo para esta estruturação ocorre de maneira gradativa, tendo a criança que construir noções sobre si neste espaço. Inicialmente, a criança começa a visualizar o seu corpo dentro do meio para depois dispor da compreensão da relação deste corpo com os objetos que se encontram neste meio, finalizando com a compreensão da criança sobre as relações das posições dos objetos entre si.

A psicomotricidade, de acordo com Barbosa et al (2017), infere beneficentemente na constituição da orientação espacial da criança, sendo está definida como a capacidade do indivíduo de visualizar a sua situação como corpo em um espaço diante de fatores temporais. Conforme Lê Boulch (1982 apud BARBOSA et al, 2017) a orientação temporal desenvolvida adequadamente, permite que a criança aprenda noções rítmicas, uma vez que propicia a organização da ação motora em relação ao seu tempo e intensidade.

Outro fator que o desenvolvimento das atividades psicomotoras favorece, levantado por Barbosa et al (2017), em relação as aprendizagens infantis, concerne na aquisição da coordenação motora global, que retrata as ações motoras dos membros inferiores e superiores com a organização geral do equilíbrio e ritmicidade e percepções gerais. Infere, também, no desenvolvimento da coordenação motora fina, que se configura como as ações motoras dos músculos

menores para a execução de movimentos com precisão.

Ainda, no rol de benefícios que a psicomotricidade traz para o desenvolvimento infantil, Barbosa et al (2017) enfatiza a aquisição do equilíbrio, que pode ser definido como a base para a coordenação motora global. Este equilíbrio, ajuda a criança na manutenção das interações entre as estruturas neurofisiológicas, a excitação labiríntica e vestibular dos reflexos do pescoço sentidos e vias como a visão, as sensações proprioceptivas e táteis.

Neste contexto, Barros e Fernandes (2015) enfatizam que a psicomotricidade traz privilégios nas relações de afetividade dos indivíduos, assim como inferem no controle de tônus muscular, equilíbrio e controle de postura. A noções relativas ao corpo como a lateralidade, orientação espacial e orientações temporais fazem parte do desenvolvimento integral do indivíduo e são aprendizagens que serão qualificadas mediante a utilização da psicomotricidade na rotina escolar.

PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para Rosa (1986 apud BARBOSA et al, 2017) a idade das crianças que frequentam a Educação Infantil se constitui como uma fase em que o organismo se estrutura dentro das capacidades de exercício de ações relacionadas a fatores psicológicos mais complexos, estruturando uma linguagem com articulação. Sendo assim, este é um momento de suma importância

para desenvolvimento do indivíduo, pois as aprendizagens adquiridas nesta fase serão base para as aprendizagens futuras.

Neste contexto, Benetti e Dorneles (2012) colocam que a psicomotricidade tem seu papel fundamental na Educação Infantil no que concerne a aquisição de aprendizagens que propiciam a criança a conscientização do corpo, lateralidade, compreender-se no espaço, domínio do tempo e aquisição de habilidades relativas a coordenação de ações motoras. Dessa forma, a educação psicomotora deve fazer parte das atividades ofertadas cotidianamente no contexto escolar desde as menores idades, permitindo a prevenção de inadaptações que serão dificilmente sanadas após a estruturação corporal.

Segundo Lussac (2008), a educação psicomotora tona-se uma base fundamental para o desenvolvimento infantil, uma vez que a ação motora auxilia a criança na aquisição do conhecimento sobre o meio em que está inserida por meio da visualização corporal, percepções e sensações. Assim, a criança que vivenciam práticas psicomotoras, assume uma realidade corporal diante da possibilidade de expressar-se com liberdade, mediante a construção ocorrida pela interação com o meio utilizando das possibilidades de ações corporais sobre este.

Segundo Fonseca (2008 apud BARROS; FERNANDES, 2015):

[...] desenvolvimento psicomotor da criança está intimamente relacionado à evolução própria, o qual insere no seu contexto social e cultural, e o faz de forma dinâmica e dialética através de rupturas e

desequilíbrios provocados por contínuas reorganizações que ocorrem dentro do seu ser total e completo. A aprendizagem é, portanto considerada a condição necessária e fundamental no processo de desenvolvimento de funções psicológicas, dessa maneira a Psicomotricidade implica a uma organização neuropsicológica corporal e intelectual da criança. (FONSECA, 2008 apud BARROS; FERNANDES, 2015, p. 16)

Para Le Boulch (1983 apud BENETTI; DORNELES, 2012), as falhas em um desenvolvimento relativo a interação da criança com o meio infere na dificuldade de construção de um esquema corporal, ocasionando futuras carências que não serão supridas mais adiante.

Para Gusi (2010) a prática pedagógica que envolve a psicomotricidade no contexto educacional da Educação Infantil, possibilita a socialização, mediante a troca de experiência das crianças, com elementos que compõe ações de parceria e cumplicidade, que são facilmente desenvolvidas pela brincadeira, uma vez que a ludicidade atrelada a esta atividade proporciona o desenvolvimento de habilidades que envolvam a criatividade, atenção, concentração, assim como favorece a reflexão diante das ações com o outro que inibem situações agressivas e favorece a compreensão das regras de convívio social.

De acordo com Gusi (2010), mediante as experiências vivenciadas na prática, o brincar se constitui como uma ótima atividade psicomotora, pois com o jogo simbólica, a criança tem a oportunidade de expressar-se livremente e atuar sobre o meio de diversas formas, explorando as possibilidades de

ações motoras que lhe convir. Dessa forma, o professor que possui contato diário com esta criança, tem por responsabilidade conhecer suas necessidades, diante dos seus desejos, propiciando momentos que a criança possa utilizar de suas elaborações como uma vivência prática do seu pensamento, criando um vínculo afetivo que é essencial para o desenvolvimento humano, o que eleva a autoestima infantil e amplia o campo de articulações que favoreçam a aquisição de aprendizagens.

Em complemento, Gusi (2010) coloca que é mediante o jogo espontâneo e o prazer de brincar, que a criança expõe a criação de situações em que consegue expressar-se diante do que pensa e sente, sem que sejam necessárias escolhas ou emissões dos seus pensamentos, sem que exista o medo de parecer ridículo ou culpado, levando a criança a ter interesse por se envolver por este mundo fictício. No brincar, a criança consegue expor corporalmente seus anseios e frustrações, permitindo que trabalhe com seu pensamento e crie percepções sobre si no meio em que se insere.

Conforme, Gusi (2010) com a utilização do jogo simbólico no contexto de Educação Infantil, o professor propicia a criança a experimentação do mundo que tem em seu entorno. Este tipo de jogo possibilita a criança a elaboração de conceitos, afirmando-se neste espaço, incluindo-se neste meio, sendo possível recriar situações que a levem a aprendizagens constantes. A observação do educador, permite que o mesmo intervenha em momentos adequados de forma a favorecer esta expressão infantil e propiciar

a reflexão sobre as ações particulares desta criança.

Diante da importância de uma atividade adequada que atenda às necessidades da criança na Educação Infantil, Benetti e Dorneles (2012) evidenciam que a função do professor que utiliza da psicomotricidade na sua prática pedagógica cotidiana é de desenvolver a capacidade de decodificação, intervenção e resposta de maneira a propiciar possibilidades do desenvolvimento e evolução das habilidades relativas a autonomia e socialização.

Benetti e Dorneles (2012) colocam, ainda, que somente quando o professor enxergar suas crianças diante do princípio da individualidade, ou seja, cada criança possui características e especificidades próprias, haverá a potencialização das capacidades de cada criança. Esta visão auxilia o desenvolvimento da criança, podendo chegar ao máximo do seu potencial, inferindo, também, nas habilidades e capacidades cognitivas, motoras e sócio afetivas, além de facilitar as relações harmônicas entre pares. Mediante a utilização da psicomotricidade, o educador consegue enxergar as especificidades de cada criança, pois estas enfatizam as dificuldades e facilidades das mesmas, sendo o seu papel perceber e valorizar cada criança a quais tenha contato.

Sendo assim, Gusi (2010) coloca que:

A relação estabelecida pelo psicomotricista relacional com a criança, ou ainda da criança com outra criança, ou mesmo da criança com o objeto e o espaço, apresentará um conteúdo. Este conteúdo manifestado será a porta de entrada para reconhecer e

decodificar a demanda trazida pela criança. Todas as relações estabelecidas, seja com o adulto, outra criança, o espaço, ou o objeto, são percebidas e interpretadas, ou seja, decodificadas, para que possa-se atender a necessidade de cada criança. (GUSI, 2010, p. 3)

Portanto, a educação psicomotora, segundo Gonçalves e Maneira (2015) desenvolvida desde as séries iniciais da Educação Infantil, inserida como prática pedagógica desde os anos iniciais de vida do indivíduo, vem a prevenir dificuldades posteriores de aprendizagens, pois, com a educação psicomotoras a criança recebe uma diversidade de estímulos que permitem a realização de conexões cerebrais que serão base para as futuras aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das fontes argumentativas evidenciadas na composição deste artigo foi possível visualizar que a educação psicomotora é fundamental para o desenvolvimento integral na infância, devendo ser uma prática pedagógica cotidiana na Educação Infantil.

A psicomotricidade interfere no desenvolvimento cognitivo, motor e sócio afetivo, mediante a exploração da criança sobre o meio em que se encontra inserida, diante da conscientização que se constitui pela análise das possibilidades de ações que a criança pode ter em relação com o meio.

Dentre as características das crianças que se encontram nesta etapa da educação, é visível que as mesmas estão em um momento que as ações motoras sobre o meio

são parte fundamental para a aquisição de aprendizagens sobre o seu papel neste meio e quais as consequências das suas ações em relação a transformação deste meio.

Estas aprendizagens são fundamentais para que a criança adquira conhecimento bases para o desenvolvimento de ações motoras futuras e mais complexas e que sem estas aprendizagens as crianças terão carências que dificilmente serão supridas após a consolidação da sua estruturação corporal.

Um ponto fundamental a ser ressaltado é que a ação motora com consciência parte das relações estabelecidas pela motricidade, cognição e sócio afeição, diante das experiências vivenciadas pelas crianças nas suas relações no meio sejam elas com objetos ou com outras crianças. Sendo assim, a psicomotricidade, dentre uma gama de benefícios qualitativos para o desenvolvimento integral da criança, favorece sua percepção sobre a sua função dentro deste meio, o que é essencial para a sua inserção social.



ANA FLAVIA SANCHES CARLUCCI

Graduação em Pedagogia pela UNIP (2001); Especialista em Educação Infantil: Pedagogia Freireana pela UNINOVE (2013); Professora de Educação Infantil no CEI Professor Reynaldo de Maria Freitas e Silva e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Professora Cleide Moreira dos Santos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Laís Fernanda da Costa et al. A Psicomotricidade e as Dificuldades de Aprendizagem: Educação e Reeducação Psicomotora como Prática Pedagógica. Revista Primus Vitam, n. 9, 2017.

BAGAGI, Priscilla dos Santos e OLIVEIRA, Linda Marques de. Psicomotricidade e Desenvolvimento Motor na Pré-Escola. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia, ano VII, n. 13, 2009.

BARROS, Celemar Lopes de e FERNANDES, Danilo Geraldo Damasceno. Psicomotricidade: Conceito e História. Revista Conexão Eletrônica, Três Lagoas, v.12, n. 1, 2015.

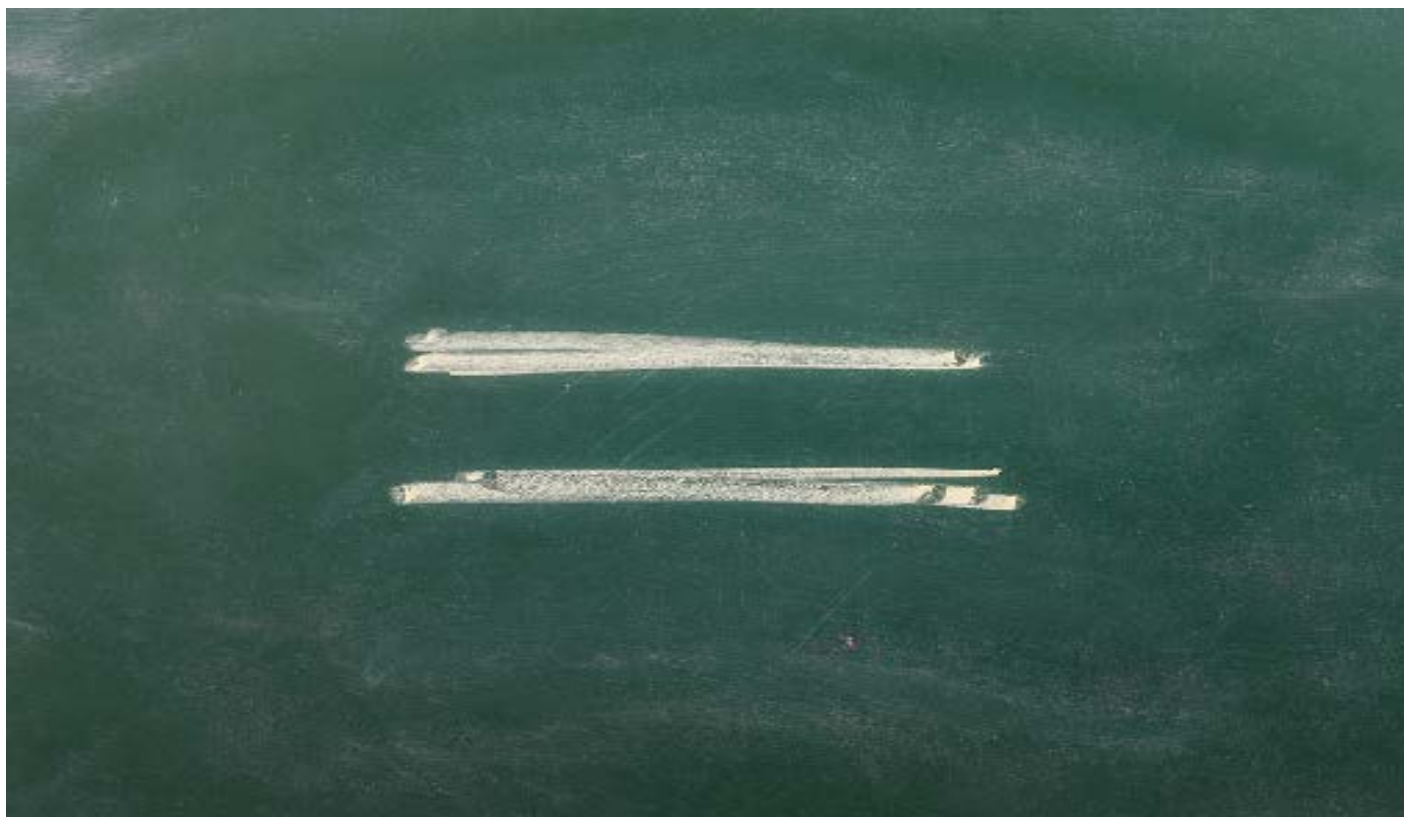
BENETTI, Luciana Borba e DORNELES, Lidiane Rodrigues. A Psicomotricidade como Ferramenta da Aprendizagem. Monografias Ambientais, v. 8, n. 8, p. 1775-1786, 2012.

GONÇALVES, Elaine Cristina e MANEIRA, Fabiele Muchinski. A Importância da Psicomotricidade na Educação Infantil. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15878_7339.pdf>. Acesso em 26 maio 2018.

GUSI, Elisângela Gonçalves Branco. A Psicomotricidade Relacional na Educação Infantil: Benefícios da Prática. II Simpósio Nacional de Educação, Cascavel, 2010. Disponível em: <<http://cac-php.unioeste.br/eventos/iisimpósioeducacao/anais/trabalhos/274.pdf>>. Acesso em 23 maio 2018.

LUSSAC, Ricardo Martins Porto. Psicomotricidade: História,

Desenvolvimento, Conceitos, Definições e Intervenção Profissional. Revista Digital EF Desportes, Buenos Aires, ano 10, n. 126, 2008.



OS DESAFIOS PARA PROMOVER UMA EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA NO BRASIL

RESUMO: Há muitos anos têm se debatido as questões educacionais brasileiras sobre a premissa de haver uma educação com igualdade para todos, porém não é isso que podemos observar nas escolas públicas, o que vemos são professores desmotivados, alunos com dificuldades de aprendizagem, pais ausentes da comunidade escolar e da vida discente de seus filhos, escolas com infraestrutura inadequada. Enfim problemas são muitos e por esta razão, o objetivo deste trabalho é propor soluções assertivas para que a educação igualitária não seja algo que exista somente na teoria, mas sim, no cotidiano de todas as escolas. Não basta que a legislação brasileira mude com relação à educação, é preciso à colaboração e o empenho de todos os envolvidos no Processo Ensino- Aprendizagem.

Palavras-chave: Educação; Igualdade; Equidade; Escola.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por buscar soluções assertivas para que realmente exista uma educação com qualidade e igualdade para todos. Compreender e valorizar o papel de cada um dos envolvidos no Processo Ensino- Aprendizagem, dentre os quais podemos destacar: Pais, Gestores, Docentes e Discentes, para que cada um ao compreender a importância de sua atuação nesse processo possa corroborar com uma educação com igualdade para todos.

Esse tema foi escolhido porque nos últimos anos muito tem se falado que a situação educacional em nosso país só obterá avanços quando a escola enquanto proporcionar um ensino de qualidade e igualdade a todos os educandos e educandas, porém no cotidiano das escolas observamos vários impedimentos a esta educação igualitária. Tais como alguns já mencionados, como: pais ausentes da vida escolar dos filhos, professores desmotivados, alunos desinteressados, casos de bullying, entre outros.

Faz-se de extrema importância compreender a importância de se promover uma educação com equidade e igualdade para todos. Buscando soluções para as questões educacionais brasileiras, no que tange a efetiva aprendizagem de nossas Crianças e Adolescentes.

EDUCAR COM EQUIDADE PARA QUÊ E PARA QUEM?

Para que em nosso país exista uma

educação de qualidade para todos, é necessário que primeiramente que pensemos em educar com igualdade e equidade. Mas o que isto significa? Significa que todos devem aprender em igualdade de condições, porque de acordo de com o artigo 205 da nossa Constituição a Educação é um “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”.

Mas é com relação ao conceito de Equidade. O que isto significa? De acordo com o site significados.com. Sobre o conceito de equidade temos a seguinte definição:

Equidade é o substantivo feminino com origem no latim *aequitas*, que significa igualdade, simetria, retidão, imparcialidade, conformidade. Esse conceito também revela o uso da imparcialidade para reconhecer o direito de cada um, usando a equivalência para se tornarem iguais. A equidade adapta a regra para um determinado caso específico, a fim de deixá-la mais justa.

Como vimos educar com equidade é educar para propiciar igualdade de condições para que todos tenham o seu direito a aprendizagem, respeitado. E em meio a esta situação, cabe a nós refletir sobre a seguinte questão, diante de tantas dificuldades, como faremos para educar com equidade? De acordo com nossa experiência no campo docente, educar com equidade significa propiciar aos nossos alunos condições iguais de aprendizagem que supram à necessidade individual de cada um na busca pelo conhecimento.

Sem deixar de considerar as características individuais de cada um dos nossos alunos, e os aspectos familiares de cada um, os contextos sociais em que estão inseridos e também o conhecimento prévio que cada um traz consigo. Sabendo-se que os primeiros contatos de uma criança com a educação são no ambiente familiar, os conhecimentos prévios são os saberes que elas trarão ao ambiente escolar, de acordo com suas vivências, suas relações com o mundo e com seus familiares e consigo mesmos.

Em entrevista ao Portal “o globo”, o educador francês Edgar Morin (2016), sobre o modelo ideal para uma educação que contemple a todos, nos diz que:

A figura do professor é determinante para a consolidação de um modelo “ideal” de educação. Através da Internet, os alunos podem ter acesso a todo o tipo de conhecimento sem a presença de um professor. Então eu pergunto o que faz necessária a presença de um professor? Ele deve ser o regente da orquestra, observar o fluxo desses conhecimentos e elucidar as dúvidas dos alunos. Por exemplo, quando um professor passa uma lição a um aluno, que vai buscar uma resposta na Internet, ele deve posteriormente corrigir os erros cometidos, criticar o conteúdo pesquisado. É preciso desenvolver o senso crítico dos alunos. (MORIN, 2016).

Nas escolas deveria haver mais espaço para elaboração de projetos, e os educadores que criassem os projetos mais interessantes deveriam ser contemplados com bolsas de estudo, para cursos de pós-graduação e

mestrado, pois assim cada educador estaria motivado a aprimorar-se em sua carreira atualizando-se sempre.

Sobre a educação ocidental, Morin (2016), nos diz o seguinte:

O modelo de ensino que foi instituído nos países ocidentais é aquele que separa os conhecimentos artificialmente através das disciplinas. E não é o que vemos na natureza. No caso de animais e vegetais, vamos notar que todos os conhecimentos são interligados. E a escola não ensina o que é o conhecimento, ele é apenas transmitido pelos educadores, o que é um reducionismo. O conhecimento complexo evita o erro, que é cometido, por exemplo, quando um aluno escolhe mal a sua carreira. Por isso eu digo que a educação precisa fornecer subsídios ao ser humano, que precisa lutar contra o erro e a ilusão.

Morin(2016),nos fala sobre o reducionismo na transmissão do conhecimento, porém a nossa visão é ainda mais ampla nessas questões, pois como sabemos, estamos no século XXI e muitos jovens, acabam escolhendo mal a carreira, por vários fatores, por exemplo, por estarem concluindo o Ensino Médio e não se identificarem com nenhuma profissão, por não terem incentivo ao estudo por parte dos pais que também não tiveram oportunidade para estudar.

O fato de um jovem escolher mal sua carreira pode ser por uma infinidade de motivos, mas a verdade que só haverá uma educação com equidade, quando os estudantes se sentirem motivados a estudar, os professores receberem todo o valor que realmente merecem, a família deve estar

mais presente no ambiente escolar, quando a escola tiver uma infraestrutura adequada aos mais diversos tipos de alunos, tais como; alunos com deficiência física, intelectual e transtornos globais de desenvolvimento, e quando os educadores obtiverem uma formação adequada para o atendimento desses alunos.

Atualmente os educadores que atendem esses estudantes possuem formação específica na área da Educação Inclusiva, e nos demais casos, os estudantes fazem atividades diferenciadas no contra turno, e estudam em salas regulares, com professores que possuem muita boa vontade, porém sem nenhuma formação específica alguma para ensinar esses alunos, uma solução interessante para essa questão seria o fornecimento de bolsas de estudos aos educadores que quisessem especializar-se na área da Educação Inclusiva. Assim haveria mais professores especialistas para o atendimento destes alunos.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUA IMPORTÂNCIA PARA UMA EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA

O Projeto Político Pedagógico Escolar é um elemento fundamental para o funcionamento democrático da escola, pois é nele que se define todo trabalho de caráter pedagógico a ser desenvolvido durante o ano letivo, no que tange às questões curriculares e metodológicas nos aspectos de avaliação, perfis dos alunos, professores e comunidade da escola, bem como outros pressupostos

que definam a dinâmica da Unidade Escolar, é fruto de uma construção coletiva em que se define o rumo da escola, tendo como base um estudo profundo e extrema reflexão acerca dos aspectos que permeiam a escola como um todo. Veiga (2003) nos diz que:

O PPP exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social. Também deve ter definido seus caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos no processo educativo. Seu processo educativo de construção aglutinará crenças convicções, conhecimento da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se um compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com bases nas diferenças existentes entre seus atores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto fruto de reflexão e investigação. (VEIGA, 2003, p. 08).

Uma instituição escolar só será um local que educará com igualdade se na elaboração do Projeto Político Pedagógico houver a efetiva participação de todos os interessados em promover uma educação com qualidade e acima de tudo com equidade.

AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS SUAS PARTICULARIDADES

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi instituída em 1961, a reforma representou um avanço na

educação brasileira, ao instituir um modelo organizacional único para todas as escolas, fossem elas, públicas ou privadas. A educação no Brasil se viu diante de uma nova LDB em 1971. O ensino passou a ser obrigatório dos 07 aos 14 anos e previa um currículo comum para o primeiro e segundo graus e uma parte diversificada, em função das diferenças regionais.

Em 1985, foi criado o Ministério da Cultura. Em 1992, lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto. Somente em 1995, a instituição passou a ser responsável apenas pela área da educação. Uma nova reforma na educação brasileira foi implantada em 1996. Tratava-se da mais recente LDB, que trouxe diversas mudanças nas leis anteriores, com a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) prevendo uma formação adequada dos profissionais da educação básica.

O QUE É BASE NACIONAL COMUM E QUAIS FORAM AS ALTERAÇÕES HOMOLOGADAS EM 2017?

A Base Nacional Comum Curricular (1996) é um documento que regulamenta as estruturas organizacionais no que tange as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, conforme prevista na LDB-Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

No dia 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum sofreu alterações, homologadas nesta data, por Mendonça Filho, atual ministro da Educação. A versão

final da BNCC do ensino infantil e médio exclui “ensino religioso” da lista de áreas. Antes, ele estava ao lado de linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza. Na versão anterior, o texto afirmava que ensino religioso era área cujo conteúdo tinha “oferta obrigatória”, porém com “matrícula facultativa”.

O inglês passa a ser o idioma obrigatório para ser ensinado nas salas de aula a partir do 6º ano do ensino fundamental. Na versão anterior da BNCC, os especialistas apontavam que era “importante que cada comunidade escolar (pudesse) escolher as línguas estrangeiras a serem ministradas, levando em conta as realidades locais específicas, a exemplo dos contatos com outras línguas em regiões de fronteira ou migração, em comunidades com história de migração, em comunidades indígenas, entre outras”.

A versão anterior da BNCC defendia que os alunos deveriam ser alfabetizados até o terceiro ano da educação básica e inclui tanto a área de português quanto de matemática. Na proposta final, a alfabetização deverá ser concluída no segundo ano. Alguns especialistas chegaram a alertar para o risco de que o capítulo dessa etapa de ensino acabe por favorecer a escolarização precoce. A principal mudança é em relação à alfabetização. A versão anterior ofertava a garantia plena da alfabetização até o final do terceiro ano. A nova Base Nacional Comum Curricular está prevista para entrar em vigor em 2019.

O ENSINO MÉDIO E SUAS REFORMAS QUAIS SERÃO AS MUDANÇAS IMPLANTADAS?

O texto que fala sobre a Reforma do Ensino Médio traz alterações sobre a composição do currículo do ensino médio, carga horária da etapa e sobre o modelo de ensino oferecido, o aluno também terá mais autonomia sobre sua formação, podendo escolher que área pretende seguir escolhendo entre uma das áreas do conhecimento (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens), ou a formação técnica e profissional.

Atualmente, o currículo do ensino médio é composto por 13 disciplinas obrigatórias. A partir de agora será 60% da carga horária que deverá atender ao que for estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o restante poderá ser preenchido de acordo com a opção dos alunos por uma das áreas citadas anteriormente.

Na proposta original, o governo não impunha obrigatoriedade de disciplinas como artes, educação física, sociologia e filosofia. Deixando a critério da BNCC incluí-las ou não. No entanto, a comissão da Câmara que analisou a proposta inseriu artes e educação física como disciplinas obrigatórias. Apenas no terceiro ano educação física será optativa. A ideia é que a reforma seja implantada gradualmente. Mas há metas intermediárias como a progressão para o tempo integral. Daqui cinco anos, todas as escolas de ensino médio devem ter turno de cinco horas diárias. Atualmente o turno é de quatro horas.

A reforma do ensino médio aumentará

o número de horas a serem cursadas pelos alunos do ensino médio. A intenção é que progressivamente o modelo de ensino seja o de tempo integral.

O argumento do governo ao propor a alteração do Ensino Médio é que segundo o Ministério da Educação, é necessário que esta modalidade de ensino seja capaz de atender desde o início às pretensões do jovem do que diz respeito à carreira. Dessa forma, é necessária a existência de percursos que direcionem os estudantes para o que pretendem fazer no futuro, seja uma formação acadêmica, técnica ou para o mercado de trabalho.

A partir da mudança no modelo do ensino médio, outros pontos devem ser reformados, como as avaliações e a formação dos professores. Nesse caso, a Base Nacional Comum será um dos principais norteadores do processo. Avaliações como o Enem podem ser adequadas às mudanças, assim como o currículo das universidades que formam professores.

Diante das informações acima expostas observamos que muitas serão as mudanças impactantes a serem implementadas à Educação Nacional diante dessa perspectiva, a reforma do Ensino Médio é extremamente positiva, porque citamos uma fala de Edgar Morin (2016) que diz que muitas vezes, “os jovens escolhem mal carreira”, e no contexto atual a Reforma do Ensino Médio oferece o poder da escolha que pode ser a solução para que os adolescentes descubram suas aptidões profissionais.

Há também um grande investimento no campo da Educação Integral, o que

consideramos de extrema importância, porém para que educação integral obtenha sucesso, é importante incluir projetos, aliás, os projetos são importantes em qualquer modalidade educacional.

EDUCAR PELOS PROJETOS É EDUCAR COM EQUIDADE

Educar por meio de projetos, permite ao aluno aprender no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações e baseia-se nas relações que se estabelecem neste processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo, a partir das relações criadas nessas situações. A esse respeito Valente (2000) acrescenta:

“(…) no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com [os alunos] diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender”. (VALENTE, 2000, p. 4).

No entanto, para fazer a mediação pedagógica, o professor precisa acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, ou seja, entender seu caminho, seu universo cognitivo e afetivo, bem como sua cultura,

história e contexto de vida, o professor precisa ter clareza da sua intencionalidade pedagógica para saber intervir no processo de aprendizagem do aluno, garantindo que os conceitos utilizados, intuitivamente ou não, na realização do projeto sejam compreendidos, sistematizados e formalizados pelo aluno.

Outro aspecto importante é o de propiciar o desenvolvimento das relações interpessoais entre os alunos e respectivas dinâmicas sociais, valores e crenças próprios do contexto em que vivem. Portanto, existem três aspectos fundamentais que o professor precisa considerar para trabalhar com projetos: as possibilidades de desenvolvimento de seus alunos; as dinâmicas sociais do contexto em que atua e as possibilidades de sua mediação pedagógica. Hernández (1988) enfatiza que o trabalho por projeto “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola” (p. 49).

Essa compreensão é fundamental, porque aqueles que buscam apenas conhecer os procedimentos e os métodos para desenvolver projetos percebem que não existe um modelo ideal de projeto que considere da complexidade que envolve a realidade de sala de aula, do contexto escolar, pois numa classe existem diferenças que precisam ser tratadas com seriedade para que a comunidade escolar possa constituir-se em um espaço de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo, cultural e social dos alunos.

A pedagogia de projetos viabiliza ao aluno um modo de aprender baseado na integração entre conteúdos das várias áreas

do conhecimento, bem como entre diversas mídias (computador, televisão, livros), disponíveis no contexto escolar. O projeto de gestão escolar articulado com o projeto de sala de aula do professor propiciará o desenvolvimento de inúmeros projetos em torno de uma problemática escolar.

A pedagogia de projetos, na perspectiva da integração entre diferentes mídias e conteúdos, envolve a inter-relação de conceitos e de princípios, os quais, sem a devida compreensão, podem fragilizar qualquer iniciativa de melhoria de qualidade na aprendizagem dos alunos e de mudança da prática do professor.

A ideia de projeto envolve a busca de algo desejável que ainda não foi realizado, com a intencionalidade de se pensar uma realidade. O processo de projetar é uma ação que nos permite analisar o presente como fonte de possibilidades futuras.

A palavra “projeto” deriva do latim *projectus*, que significa algo lançado para frente, numa atividade de natureza humana que se caracteriza pela ação de pensar em algo que se deseja tornar real, nesse sentido Almeida (2002) nos diz que “o projeto é inseparável da ação”. Barbier (In: Machado, 2000) salienta que:

(...) “o projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia; é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em ato”. (BARBIER, 2000, p.6).

No entanto, o ato de projetar requer uma abertura para o desconhecido, para o não determinado com a flexibilidade

para reformular as metas na medida em que as ações projetadas evidenciam novos problemas, dúvidas e hipóteses. Um dos pressupostos básicos do projeto é a autoria. Dessa forma, cabe ao professor elaborar projetos para a criação de situações que propiciem aos alunos desenvolverem seus próprios projetos em níveis de projetos distintos que se articulam nas interações em sala de aula.

Por exemplo, o projeto do professor pode descobrir estratégias para que os alunos construam seus projetos em prol da discussão sobre uma problemática de seu cotidiano ou de um assunto relacionado com os estudos de certa disciplina, envolvendo o uso de diferentes mídias disponíveis no espaço escolar. O professor deverá assumir uma postura reflexiva em seu fazer pedagógico, caminhando para reconstruí-lo no objetivo de integrar o uso das mídias e outras ferramentas numa abordagem interdisciplinar.

Para isto é necessário compreender que no trabalho por projetos é necessário se descobrir ou produzir algo novo, em busca de respostas para questões ou problemas reais. Machado (2000, p.7) nos diz que “não se faz projeto quando se têm certezas, ou quando se está imobilizado por dúvidas”. Isto significa que o projeto parte de uma problemática em busca de soluções para a mesma.

Na pedagogia de projetos é necessário de acordo com Almeida e Fonseca Júnior, (2000, p. 22), “ter coragem de romper com as limitações do cotidiano, muitas vezes casuais”, permitindo ao aluno que aprenda

fazendo e reconheça a própria autoria naquilo que produz por meio de questões de investigação que lhe impulsionem a contextualizar conceitos conhecidos para a construção de conceitos novos.

O aluno precisa selecionar informações significativas, tomar decisões, trabalhar em grupo, gerenciar um confronto de ideias e enfim desenvolver Competências Interpessoais para aprender de forma colaborativa com seus pares. A Mediação do professor é fundamental, pois o aluno precisa reconhecer a sua própria autoria no projeto, mas também sentir a presença do professor que ouve, questiona e orienta, visando propiciar a construção de conhecimento do aluno.

O trabalho com projetos potencializa a integração de diferentes áreas de conhecimento, os quais permitem ao aluno expressar seu pensamento por meio de diferentes linguagens e formas de representação.

Do ponto de vista de aprendizagem no trabalho com projetos, Prado (2001) destaca a possibilidade de o “aluno re-contextualizar aquilo que aprendeu, bem como estabelecer relações significativas entre conhecimentos”, para ressignificar os conceitos e as estratégias utilizadas na solução do problema de investigação que originou o projeto e, com isso, ampliar o seu universo de aprendizagem.

A pedagogia de projetos potencializa a Interdisciplinaridade, pois o trabalho com projetos permite romper com as fronteiras disciplinares, favorecendo a construção de elos entre as diferentes áreas de conhecimento numa situação

contextualizada da aprendizagem. Fazenda (1994) enfatiza que “a interdisciplinaridade se dá sem que haja perda da identidade das disciplinas”.

Nesse sentido, Almeida (2002) corrobora com estas ideias destacando que:

O projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção (ALMEIDA, 2002, p.58).

O conhecimento específico – disciplinar oferece ao aluno a possibilidade de reconhecer e compreender as particularidades de um determinado conteúdo, e o conhecimento integrado – interdisciplinar – lhe dá a possibilidade de estabelecer relações significativas entre conhecimentos. Ambos se realimentam e um não existe sem o outro. Este mesmo pensamento serve para orientar a Integração das Mídias no desenvolvimento de projetos. Conhecer as especificidades e as implicações do uso pedagógico de cada mídia disponível no contexto escolar fornece ao professor a criação de situações novas em que o aluno possa integrá-las de forma significativa e adequada ao desenvolvimento do seu projeto.

O professor deve estar atento para

buscar a compreensão do uso das mídias no processo de ensino e aprendizagem algo que é fundamental para a sua integração no trabalho por projetos, a integração efetiva poderá ser desenvolvida à medida que sejam compreendidas as especificidades de cada universo envolvido, de modo que as diferentes mídias possam ser integradas ao projeto, conforme suas potencialidades e características, caso contrário, corre-se o risco da simples justaposição de mídias ou de sua

Esta visão atualmente se apresenta de forma mais ampla, uma vez que o desenvolvimento da tecnologia avança vertiginosamente e a sua presença na escola torna-se mais frequente a cada dia. Uma preocupação com isso é que o professor possui uma preparação adequada para desenvolver o uso pedagógico das mídias. E para isto não basta que ele aprenda a operacionalizar os recursos tecnológicos, a exigência em termos de desenvolver novas formas de ensinar e de aprender é muito maior.

Esta questão, no entanto, diz respeito à Formação de Professores que poderá ser desenvolvida na sua própria ação e de forma continuada, pois hoje com a tecnologia basta haver um apoio institucional que priorize qualidade do trabalho educacional.

A educação pelos projetos deve ser vista pelos professores e pela direção da escola como venha a somar conhecimentos aos conteúdos ministrados, porém questão que gera questionamento entre os professores é o fato de que nem todos os conteúdos curriculares previstos para serem estudados

numa determinada série de escolaridade são possíveis de ser abordado no projeto, por isso um projeto deve ser bem pensado e bem elaborado para abranger os conteúdos pertinentes.

Nesse sentido, é necessário que o professor tenha abertura e flexibilidade para relativizar a sua prática e as estratégias pedagógicas, com vistas a propiciar ao aluno a construção do conhecimento. O compromisso educacional do professor é justamente saber o que? Como? Quando? Por que desenvolver determinadas ações pedagógicas.

E para isto é fundamental conhecer o processo de aprendizagem do aluno e ter clareza da sua intencionalidade pedagógica. Outro questionamento que normalmente ocorre diz respeito à duração de um projeto, uma vez que se segue um calendário escolar e, portanto, pensar na possibilidade de ter um projeto longo criará certa preocupação em termos de seu compromisso com os alunos de uma determinada turma com relação ao conteúdo programático.

A formalização de um projeto pode propiciar a abertura para um novo ciclo de ações num nível mais elaborado de compreensão dando, portanto, um formato de uma espiral ascendente, representando o mecanismo do processo de aprendizagem.

BULLYING NAS ESCOLAS COMO CONSCIENTIZAR E COMO COMBATER

A problemática do bullying nas escolas' tem alcançado um grande patamar, pois

afeta milhares de estudantes em diversas partes do mundo, sendo tema de diversas discussões, no que se refere aos seguintes questionamentos: Como conscientizar os adolescentes e jovens acerca do bullying? Como os pais podem orientar seus filhos a não praticar o bullying? E como os pais e educadores podem atender a um pedido de socorro de um estudante vítima de bullying? E a escola como pode ajudar nesse sentido?

Como vimos são muitas as perguntas, e nós aqui gostaríamos de destacar um fato recente ocorrido no ano passado no estado de Goiás, com um adolescente que sofria bullying, fato de acordo com o portal G1, “ocorreu numa sala do 8º ano do ensino fundamental, que fica no segundo andar do colégio, entre os 30 alunos, estava o adolescente, sentado na última carteira da fila encostada na parede da porta, eram 11h50m quando na troca de aula, o adolescente atirou contra seus colegas”.

Em depoimento, o adolescente disse que não aguentava sofrer bullying dos colegas que o chamavam de “fedido”, porém ao ler as matérias sobre o ocorrido, observamos que as agências de notícias se referiam a esse adolescente como “atirador”, porém o que não podemos deixar de considerar é que este garoto é apenas um adolescente, e que precisa de ajuda, tanto pedagógica quanto psicológica, como familiar.

Professores disseram que o adolescente demonstrava introspecção e que era calado, o pai relatou desconhecer o fato de que o menino era vítima de bullying, com base nessas afirmações pode-se concluir que este adolescente não estava sendo observado de

maneira adequada, porque até o silêncio pode ser uma forma de se pedir socorro. Então o que se pode fazer para auxiliar adolescentes em questão de bullying? É o que veremos no tópico seguinte.

COMO AUXILIAR UMA CRIANÇA OU UM ADOLESCENTE, VÍTIMAS DE BULLYING?

A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia) sugere as seguintes atitudes para combater o bullying:

- Conversar com os alunos e escutar atentamente reclamações ou sugestões;
- Estimular os estudantes a informar os casos;
- Reconhecer e valorizar as atitudes positivas deles no que tange o combate ao problema;
- Criar com os estudantes regras de disciplina para a classe em coerência com o regimento escolar;
- Estimular lideranças positivas entre os alunos, prevenindo futuros casos;
- Interferir diretamente nos grupos, o quanto antes, para quebrar a dinâmica do bullying.

Todo ambiente escolar pode apresentar esse problema. “A escola que afirma não ter bullying ou não sabe o que é ou está negando sua existência”, diz o pediatra Lauro Monteiro Filho, fundador da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia).

É necessário também informar professores e alunos sobre o que é o problema e deixar

claro que o estabelecimento não admitirá a prática: “A escola não deve ser apenas um local de ensino formal, mas também de formação cidadã, de direitos e deveres, amizade, cooperação e solidariedade. Agir contra o bullying é uma forma eficiente de diminuir a violência entre estudantes e na sociedade”, afirma o pediatra.

COMO OS PAIS PODEM AJUDAR SEUS FILHOS QUE SOFREM BULLYING

Como os pais podem ajudar filhos vítimas de bullying? Muitas famílias nem se dão conta de que esse tipo de violência está acontecendo. Antes de tudo, é preciso criar em casa um ambiente de confiança para que a criança se sinta à vontade para conversar sobre seus sentimentos.

É importante que os pais conversem, promovendo uma cultura familiar em que as emoções são levadas a sério. Atitudes simples criam um ambiente em que a criança se sente segura para se expressar e relatar seus sofrimentos e dificuldades.

Uma vez que a criança sente segurança para contar em casa que é vítima de bullying, os pais não devem nunca pedir que ignore a agressão. “Não adianta orientar o filho negar o que está acontecendo, fingir que não está vendo”. Os pais também não devem minimizar a dor do filho dizendo que é apenas uma ‘besteira’, uma ‘brincadeira de mau gosto’ e que vai passar. “Sempre valide os sentimentos de seu filho”.

Expressões que negam a experiência

emocional são desoladoras por si só, ainda mais num contexto em que a criança já se sente sozinha, por essa razão, os pais precisam estar atentos ao que se passa com seus filhos. Uma forma de ajudar o filho é investigar o motivo do bullying. É preciso descobrir o que está acontecendo. Existem questões que podem ser minimizadas com medidas práticas. Se está sofrendo e quer ajuda, é a melhor maneira é ajudar a resolver o que está causando dor”. Mas e se o filho não conta aos pais que é vítima de bullying? Os filhos sempre dão sinais de que algo vai mal. Uma dica é observar mudanças repentinas de comportamento.

De repente, a criança que adorava ir à escola, não quer mais. Ou se isola ou se torna agressiva demais. Além disso, podem ocorrer problemas de insônia, falta de apetite, queda do rendimento escolar, tristeza e ansiedade persistentes”.

Muitas crianças vítimas de bullying sentem medo de envolver os pais no problema e piorarem a situação. Mas isso não é motivo para os pais não entrarem no assunto. Ouvindo os medos e anseios dos filhos é o primeiro passo. A mensagem que deve ser passada é a de que nossos filhos não estão sozinhos e que, juntos, pais e filhos encontrarão uma solução.

Os pais devem procurar a escola para buscar uma solução para o problema: É preciso acompanhar junto à escola quais medidas serão adotadas para garantir a segurança e o bem-estar da criança. Atentando-se sempre às mudanças comportamentais, se há retorno do interesse pela escola, melhora do rendimento escolar, nível adequado de

socialização e melhora do humor.

O primeiro passo para se ajudar um filho que esteja sofrendo bullying é observar, muitas vezes, crianças e adolescentes, demonstram alterações em seu humor e em seu comportamento que não são percebidas por seus pais, dessa forma é importante que os pais observem as atitudes dos filhos para assim poder ajuda-los de fato.

ESCOLA E FAMÍLIA JUNTAS PODEM COMBATER O BULLYING

A escola e família devem caminhar juntas no combate ao bullying. Os professores devem observar seus alunos tendo sensibilidade para perceber quando um aluno está passando por esse tipo de problema, elaborando um projeto escolar para conscientizar os estudantes a não praticarem bullying, pode ser uma boa ideia na superação deste problema. Propiciar um ambiente educacional saudável significa incorporar em todos os âmbitos um olhar atento para a ocorrência de situações de humilhação e nele intervir.

É preciso refletir sempre sobre as práticas educativas para se criar condições para que os alunos se desenvolvam com autoconfiança e autonomia. A discussão e o diálogo são boas estratégias de ensino nos casos de bullying.

O resultado de uma situação de humilhação sistemática em forma de bullying é representado de um lado, por quem sofre a humilhação e se sente rejeitado e, de outro, pelos que humilham numa espécie de “encantamento pela superioridade”. Na realidade, o indivíduo que humilha também

carrega algum tipo de vulnerabilidade, que o leva a agir dessa forma. Assim, o tratamento dispensado a alguns episódios de humilhação merece especial atenção dos educadores.

Muitas vezes, essas situações são incorporadas à prática cotidiana escolar, contribuindo para a sua banalização ou legitimação como mecanismo de resolução de conflitos. Antes de tudo, é preciso formar os alunos com a ideia de que nenhum tipo de humilhação que caracterize o bullying é aceitável e que toda situação pode e deve ser transformada.

Existem muitas crianças que não se sentem à vontade nem “autorizadas”, por assim dizer, a explicitar seu incômodo para os adultos quando são submetidas a situações humilhantes pelos colegas, recolhendo-se, muitas vezes, de forma silenciosa e distante do olhar daqueles que podem vir em seu socorro.

Nesses casos, faz-se necessária uma atenção especial àquelas que, de modo bastante sutil, sinalizam seu sofrimento, não se mostrando à vontade entre os colegas, isolando-se e calando-se. Às vezes, uma conversa reservada é o bastante para que elas consigam pedir a ajuda de um adulto, o que não será possível sem uma aproximação.

Outro papel importante a ser desempenhado pelos adultos é o de mediadores das situações que presenciam e que são trazidas pelos alunos. Ouvir as duas partes pode ser um bom ponto de partida nessas ocasiões.

O educador deve deixar clara sua posição em relação ao que aconteceu, mas sua indignação, embora tenha um impacto

educativo bastante positivo, deve estar sempre voltada para uma atitude, e não para o aluno que a colocou em prática.

Na mediação desses acontecimentos, o educador deve posicionar-se de forma a proteger o aluno que sofreu uma humilhação que deve contar com o apoio incondicional do educador, sendo sempre encorajado a se colocar, pois é preciso fortalecê-lo, para que não se torne alvo constante de humilhação.

Se, de um lado, é função do adulto se aproximar e proteger o aluno que foi humilhado, de outro, seu afastamento também pode ser bastante fortalecedor, o que não significa deixá-lo à própria sorte, mas, sim, ajudá-lo a perceber suas potencialidades e a se defender com gradativa autonomia.

A mediação também deve considerar aqueles que humilharam como sujeitos que merecem compreensão, porém compreender não significa ser condescendente com tais atitudes, mas entender os motivos que os levam a agir de sua forma e intervir para que possam superá-las, pois eles também possuem fragilidades e devem ser escutados e cuidados.

Além das fundamentais intervenções em situações que acontecem no convívio na escola, é importante trazer o tema para ser discutido por todos, dentro ou fora da sala de aula, o que pode encorajar os alunos a expressarem seu mal-estar. Isso pode acontecer por meio da leitura de uma notícia de jornal em sala de aula, da exposição de um caso de bullying que ganhou espaço na mídia e, sobretudo, das ocorrências no entorno da escola.

Essas são boas atividades por não se

referirem a indivíduos específicos que todos conhecem e com eles têm envolvimento diversos, mas por possibilitar um olhar mais distanciado e menos contaminado, criando condições de um debate mais profundo e neutro, que ajude a construir os valores que são transferidos para atitudes do dia a dia.

O importante é garantir para os alunos um espaço de conforto e acolhimento para que essas questões possam vir à tona. Trata-se de um processo de construção de atitudes e valores, e não de transmissão de regras de conduta apropriadas.

O currículo também exerce uma função crucial nesse processo, ampliando a compreensão dos alunos em relação ao contexto social em que estão inseridos. Nesse sentido, é possível escolher temas curriculares, nos quais a consideração das necessidades do outro e a indignação com ações de opressão estejam presentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

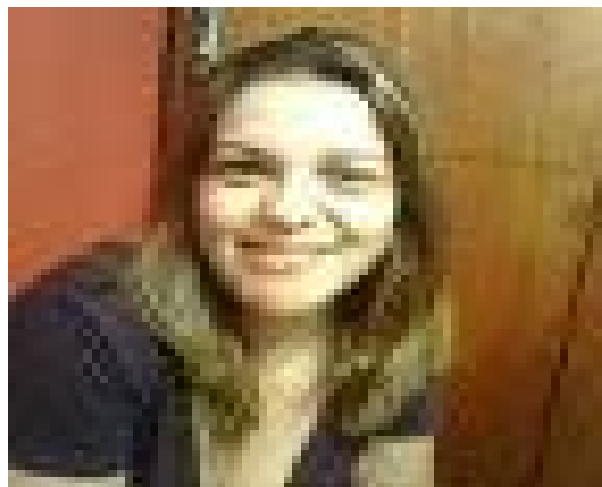
Com base no conteúdo exposto podemos considerar que os desafios para promover uma educação igualitária em nosso país são muitos, porém as mudanças na Legislação Educacional estão surgindo e com relação a essas mudanças ainda há muitas controvérsias, mas o que queremos ressaltar aqui é que independentemente das mudanças na Legislação Educacional, TODOS, todos os que estão envolvidos e interessados na real mudança na educação brasileira devem fazer a sua parte.

E como? Como cada um deve fazer a sua parte? Simples procurando fazer o melhor em

Prol da Educação, por exemplo, os pais devem estar mais atentos a vida escolar e social dos seus filhos e também mais presentes na comunidade escolar, participando dos eventos escolares, da Associação de Pais e Mestres, da elaboração do Projeto Político Pedagógico, o máximo que puder, para entender o funcionamento da Instituição Escolar compreendendo que a escola é uma instituição que pertence a comunidade e inteirar mais do mundo de seus filhos não somente “depositando” aquela criança lá, mas oferecendo-lhe respaldo familiar .

Professores conversem mais com seus alunos, sobre a importância de se respeitar o colega de escola, ensine-lhes a tratar todos como gostaria de ser tratado, invistam nos projetos, pois eles são uma importante ferramenta rumo a excelência.

Se cada um de nós fizer o que lhe cabe, haverá de fato uma educação com mais igualdade e equidade, em que todos tenham as mesmas condições para aprender, desenvolver autonomia e tornarem-se cidadãos que farão a diferença em nossa sociedade.



ANA PAULA COSTA SOUZA

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Campos Sales (1998); Especialista em Práticas de Alfabetização e Letramento pela Faculdade Mozarteum de São Paulo-FAMOSP (2014); Especialista em Educação Infantil Faculdade Mozarteum de São Paulo-FAMOSP (2014); Professora de Ensino Fundamental I - Polivalente- na EMEF Euclides da Cunha, Professora de Educação Básica I - Polivalente na E. E . Yoshio Ninomiya.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. & FONSECA JÚNIOR, F.M. Projetos e ambientes inovadores. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED/ Proinfo – Ministério da Educação, 2000.

ALMEIDA, M.E.B. de. Como se trabalha com projetos (Entrevista). Revista TV ESCOLA. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, nº 22, março/abril, 2002.

_____. Educação, projetos, tecnologia e conhecimento. São Paulo: PROEM, 2002.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 07 julho 2018.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MACHADO, N. J. Educação: Projetos e valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

PRADO, M.E.B.B. Articulando saberes e transformando a prática. Boletim do Salto para o Futuro. Série Tecnologia e Currículo, TV ESCOLA. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED. Ministério da Educação, 2001.

VALENTE, J. A (ORG.). O computador na Sociedade do Conhecimento. Campinas, SP: UNICAMP-NIED, 1999.

_____. Repensando as situações

de aprendizagem: o fazer e o compreender. Boletim do Salto para o Futuro. TV ESCOLA. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED. Ministério da Educação, 2002.

VEIGA, I. P. de A. Projeto Político – Pedagógico: Novas trilhas para a escola. In: FONSECA M.(Org.), As dimensões do Projeto Político- Pedagógico, São Paulo, Papirus, 2004.

Aluno, vítima de Bullying atira em colegas. Disponível em <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/10/aluno-atira-em-colegas-dentro-de-escola-em-goiania-e-mata-dois.html>. Acesso em 12 julho 2018.

reter os currículos das e redes de ensino das Unidades Federativas

A base nacional comum e suas mudanças. Disponível em <basenacionalcomum.gov.br> . Acesso em 18 julho 2018.

A educação não pode ignorar a curiosidade das crianças. Disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/a-educacao-nao-pode-ignorar-curiosidade-das-criancas-diz-edgar-morin-13631748>. Acesso em 18 julho 2018.

A História da LDB. Disponível em <portal.mec.gov.br › Institucional>. Acesso em 21 julho 2018.

Como os pais podem ajudar os filhos a enfrentar o Bullying. Disponível em <https://veja.abril.com.br/blog/mae-para-toda-obra/como-os-pais-podem-ajudar-os-filhos-a-enfrentar-o-bullying/>. Acesso em 25 julho 2018.

Estratégias para combater o Bullying em forma de humilhação. Disponível em <http://>

respeitarepreciso.org.br/apresentacao-educacao-em-direitos-humanos/4-intervencoes-no-cotidiano. Acesso em 26 julho 2018.

Oito pontos da Nova Base Curricular. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/veja-8-pontos-de-destaque-na-nova-base-curricular-do-ensino-fundamental.ghtml>. Acesso em 27 julho 2018.

O que fazer para evitar o Bullying. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/282/o-que-fazer-para-evitar-o-bullying>. Acesso em 27 julho 2018.

O que muda com a Reforma do Ensino Médio. Disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/o-que-muda-com-reforma-do-ensino-medio-20900752#ixzz54HDgbSUK>. Acesso em 30 julho 2018.

Significado da palavra equidade. Disponível em <https://www.significados.com.br/equidade/>. Acesso em 31 julho 2018.



MÚSICA – UMA ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

RESUMO: O presente artigo traz como tema o ensino da língua inglesa para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas do município de São Paulo, tendo como estratégia a presença da música como componente lúdico. Adotamos a abordagem da pesquisa bibliográfica. Autores como Borba (2006), Dias e Batista (2015), Moraes (2010), Nascimento (2006), Pires (2001) e Woyciechowski (2009), entre outros, foram importantes interlocutores neste processo. O Trabalho com música e a importância do lúdico no ensino de Língua Inglesa é um dos temas principais. Tratamos também de abordar a formação dos professores de línguas, tarefa de extrema importância, considerando que mesmo com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental se faz necessário a presença de um especialista.

Palavras-chave: Música; Ensino; Motivação; Língua Inglesa; Lúdico.

INTRODUÇÃO

O referencial teórico que fundamenta o presente artigo se pauta nos estudos sobre o ensino de inglês como língua estrangeira para alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental da Prefeitura do Município de São Paulo. Para isso, far-se-á necessário conhecer as concepções existentes sobre o ensino de inglês como atividade lúdica para crianças, utilizando a música como a principal estratégia de ensino.

O Ensino de línguas nos anos iniciais do ensino Fundamental da Prefeitura do Município de São Paulo surgiu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, que inclui obrigatoriamente o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cabendo à comunidade escolher as línguas. Em novembro de 2011, a Prefeitura do Município de São Paulo incluiu o ensino da Língua Inglesa a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental segundo a Portaria nº 5.361/11, de 04 de novembro de 2011.

A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem. Embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares

é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer (BRASIL, 1998, p. 19).

Com base na citação em questão, é possível compreendermos que sendo função da escola e direito de todo cidadão, quanto mais cedo e em melhores condições de ensino as crianças tiverem a oportunidade de entrar em contato com uma segunda língua, melhores e maiores serão suas chances de ter uma experiência bem-sucedida nesse idioma. Porém, nos perguntamos: É possível ensinar línguas de forma prazerosa aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da escola pública?

Tentaremos nos próximos capítulos responder a essa questão tendo como fundamentação alguns referenciais teóricos de Pires (2001) e Moraes (2010), sobre a importância da formação dos professores de línguas. Em seguida, tendo como referência as concepções de Loewenstein (2012), Nascimento (2006), Baker (1995), Borba (2006) e Krashen (1982), trataremos sobre as atividades com música. E por último, utilizando as concepções de Pires (2001) e Dias & Batista (2015), versaremos sobre a importância do lúdico no ensino da língua inglesa.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

A entrada das aulas de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental da Prefeitura do Município de São Paulo fez com que surgissem alguns problemas relacionados

aos seus professores que uma vez habituados a trabalhar somente com os alunos maiores, se veem agora tendo que trabalhar com os menores dos anos iniciais que em alguns casos não se encontram alfabetizados ou se estão, ainda apresentam muitas dificuldades ortográficas e gramaticais. A necessidade de cursos de formação para realizar um trabalho de qualidade com esses alunos e de também preparar material adequado é grande, porém, nem sempre é possível. Os professores com especialidade em línguas, na sua maioria, não possuem o curso de pedagogia ou magistério e isso tem prejudicado ainda mais esse trabalho. Entretanto, não podemos deixar que haja um senso comum de que não é necessário que o professor tenha conhecimento de inglês para ensinar crianças pequenas. De acordo com Pires (2001):

Assim como a falta de formação e experiência do professor com o ensino de crianças pode causar danos futuros, a falta de qualificação profissional em língua estrangeira, na educação infantil, tem consequências bem mais sérias do que pode parecer (PIRES, 2001, p. 8).

A aprendizagem de um idioma pode ser tediosa, monótona e até cansativa, caso não houver professores experientes no trabalho com crianças e qualificados profissionalmente para o ensino de língua estrangeira capazes de utilizar recursos que incentivem este aprendizado. A música parece ser um recurso didático que pode favorecer o ensino de inglesa de forma lúdica, ao oferecer aos professores condições de conduzir atividades diferenciadas, com a utilização dos recursos que a tecnologia

oferece.

De acordo com Moraes (2010), fica difícil encontrar uma solução sem mobilizar os saberes necessários e adverte que:

Durante a prática em sala de aula, é perceptível como os professores são surpreendidos pelas incertezas de sua profissão. Não há uma solução pré-estabelecida para as adversidades do cotidiano, dependendo assim da mobilização de saberes para que possam alcançar a resolução dos mesmos. (MORAES, 2010, p. 46)

O professor não pode estar isolado nesses momentos desfavoráveis. É muito importante que as escolas forneçam espaços sistemáticos de formação e troca de experiências podendo assim garantir um crescimento individual e coletivo do grupo de professores e contribuir para a mobilização dos saberes na solução das adversidades do cotidiano.

AS ATIVIDADES COM MÚSICA

Imagem 01 – Atividades com Música



Disponível em: <<https://www.soescola.com/2017/09/plano-de-aula-musicas->

infantis-para-alfabetizacao.html>.

Acesso em 08 agosto 2018.

As crianças demonstram interesse em aprender novas línguas, especialmente para entender as letras de músicas, ler informações sobre jogos, se comunicar via internet e outras atividades presentes no nosso dia a dia em que a língua inglesa está presente. Para Woyciechowski (2009):

O ensino através de atividades com música permite contextualizar e dar sentido à aprendizagem, pois o aluno perceberá que a música que está estudando na escola é a mesma que ele ouve no rádio e na televisão, que a Língua Inglesa não é mais uma matéria sem sentido. Oportuniza a discussão de temas polêmicos como: violência, preconceito, paz, guerras, racismo, doenças, sexo. Permite o estudo, o contato e a união entre culturas diferentes. Cria um ambiente agradável e descontraído, facilitando a aprendizagem, principalmente para os alunos mais tímidos. Enfim, desperta o gosto pela Língua Inglesa (WOYCIECHOWSKI, 2009, p.5).

Nesta perspectiva, Woyciechowski (2009) aponta que não há dúvidas sobre como a música pode promover efetivamente a aprendizagem do idioma, além de tornar mais motivacional e agradável o ambiente, para conseguir despertar o interesse dos alunos para o aprendizado de uma nova língua.

Quando utilizamos a música nas aulas, a habilidade auditiva do aluno melhora a percepção, melhorando consequentemente a produção oral. O aluno consegue reconhecer o som das palavras e sua pronuncia correta, se interessa em entender o significado das palavras, podendo refletir sobre a mensagem

da música, tornando-a mais significativa.

Desta maneira, podemos pensar sobre como a infância na escola e no ambiente da sala de aula, segundo Nascimento (2006), constitui-se num grande desafio para o Ensino Fundamental, que em sua trajetória histórica, desconsidera o corpo, a ludicidade, os jogos e as brincadeiras como foco principal.

Borba (2006) faz um questionamento sobre a rotina, a grade horária e a organização dos conteúdos, quando afirma que:

Na realidade, tanto a dimensão científica quanto a dimensão cultural e artística deveriam estar contempladas nas nossas práticas junto às crianças, mas para isso é preciso que as rotinas, as grades de horários, a organização dos conteúdos e das atividades abram espaço para que possamos, junto com as crianças, brincar e produzir cultura (BORBA, 2006, p. 37).

Essa forma diferenciada de trabalho utilizando livros paradidáticos, vídeos, DVDs, CD-ROM, internet, TV, pendrive etc., pode contribuir para o interesse dos alunos reduzindo assim a indisciplina, tendo uma aprendizagem eficaz e significativa desenvolvendo as habilidades da oralidade e a percepção auditiva.

Segundo hipóteses de Krashen (1982) não há aprendizado sem que diminua o Filtro Afetivo, ou seja, um bloqueio formado pela ansiedade, pelas emoções negativas, pela desmotivação, e assim, o aluno consegue ser capaz de aprender utilizando todo o seu potencial. A música é capaz de estimular as emoções positivas e agradáveis, baixando o filtro afetivo e a aprendizagem de uma nova língua.

Como se pode notar, existe a preocupação de todos esses autores na defesa do trabalho diferenciado com as crianças.

Com base nessas concepções, podemos entender que trabalhar com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pensando sobre sua infância e considerando o universo lúdico é um grande desafio. Desenvolver atividades com músicas para o ensino de língua inglesa é um desafio ainda maior. Porém se faz necessário tornar o ambiente escolar e a aprendizagem mais prazerosa e interessante.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Imagem 02 – Trabalhando a Língua Inglesa com o lúdico.



Disponível em: <<https://tecnicos.ienh.com.br/br/atividades-ludicas-desenvolvem-consciencia-fonologica-nas-aulas-de-ingles>>.

Acesso em 08 agosto 2018.

Nos anos iniciais do ensino fundamental a aprendizagem se dá sobretudo na interação

realizada entre os alunos e o professor, na experimentação e na vivência.

Nessa direção, tanto no caso do aprendizado de língua materna como no de Língua Inglesa, situações reais de interação social, experimentação e vivências que envolvem o uso da língua é que permitirão o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse processo de experimentação e vivências, iniciado na Educação Infantil, é que está inserida a aprendizagem de Língua Inglesa nos primeiros anos do Ensino Fundamental, que deve levar em consideração a ressignificação dessas interações e vivências das crianças (SÃO PAULO, 2017).

Neste viés, Dias e Batista (2015) ressaltam que:

O lúdico pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do ser humano, seja ele de qualquer idade, auxiliando não só na aprendizagem, mas também no desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando no processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento. Vale ressaltar, porém, que o lúdico não é a única alternativa para a melhoria no intercâmbio ensino-aprendizagem, mas é uma ponte que auxilia na melhoria dos resultados por parte dos educadores interessados em promover mudanças (DIAS & BATISTA, 2015, p. 2-3).

Sabemos, porém, que em salas de aula com em média trinta e cinco alunos se torna muito difícil desenvolver um trabalho no qual os alunos possam interagir livremente, conversando, trocando informações, trabalhando em grupo e isso muitas vezes promove momentos de descontração e

conversas que não são comuns no dia a dia das salas de aula. Também temos que enfrentar a resistência de muitos professores que não aprovam aulas em que os alunos participem com prazer, conversando, discutindo e cantando. Para muitos professores, sair do trabalho tradicional significa perder o controle da sala de aula e prejudicar o trabalho dos outros nas demais salas.

Trabalhar com o lúdico na sala de aula não é fácil, como mencionam Dias & Batista (2015):

O lúdico tem a ver com diversão. O próprio nome já diz. É sinônimo de descontração, alegria, sorriso, gargalhadas, prazer e felicidade. A maioria acredita que é fácil levar o lúdico para dentro de sala. Engana-se quem, desta forma, pensa. Promover esses momentos ao público-alvo requer dedicação, talento, pesquisa, muito trabalho e, principalmente, seriedade. (DIAS & BATISTA, 2015, p. 12)

Não há dúvidas de que o trabalho em sala de aula de forma lúdica necessita que professor tenha a competência de saber criar uma aula que seja divertida e promova ao mesmo tempo a aprendizagem dos conteúdos necessários. Como educadores, devemos aproveitar o final da infância para estimular os alunos na aprendizagem dos conteúdos necessários ao seu desenvolvimento. De acordo com Pires (2001):

A configuração do cérebro até o final da infância é propícia para qualquer tipo de aprendizado; e alguns cientistas já apontam o período anterior aos seis anos como a idade de ouro para o aprendizado de línguas. Quanto mais cedo uma criança começar a

aprender uma língua estrangeira, maior será a probabilidade de adquirir essa língua com fluência e pronúncia próximas as de um falante nativo. (PIRES, 2001, p. 107)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nos permitiu refletir sobre o uso de músicas como estratégia para o ensino de língua inglesa nos anos iniciais das escolas públicas do Município de São Paulo. Nos dá a oportunidade de trabalhar a Língua Inglesa mediante a possibilidade de uma prática de ensino mais lúdica, em que os alunos possam cantar, dançar, movimentar-se, e assim saindo do estado de inércia que muitas vezes ficam em sala de aula.

Entendemos que o professor para trabalhar com o ensino de língua estrangeira nos anos iniciais das escolas públicas do município de São Paulo precisa dominar duas áreas do conhecimento, tem de compreender a maneira de trabalhar o saber na Educação Infantil, mas também precisa ser qualificado no ensino de língua estrangeira, caso contrário é melhor que não o faça como aponta PIRES (2001).

É muito importante que o professor elabore um bom material didático, com atividades significativas, e abordando temas que façam parte do conteúdo do ano.

Ao utilizarmos a música como instrumento de aprendizagem, estaremos garantindo a expressividade do aluno, utilizando a linguagem verbal na aquisição de uma nova língua.

Por fim, concluímos que a música pode contribuir com os professores na realização

de um trabalho diferenciado, gratificante, envolvente, dinâmico e lúdico, valorizando a Língua Inglesa e dando a ela a mesma importância que qualquer outra disciplina.



**ANA PAULA GONÇALVES FERREIRA
GAGLIARDI**

Graduação em Letras pelo Centro
Universitário Fundação Santo
André (2012); Graduação em
Pedagogia pela Universidade
Metropolitana de Santos (2015);
Professora de Educação Infantil
e Ensino Fundamental na EMEI
Elisiário Rodrigues de Sousa.

REFERÊNCIAS

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como modo de ser e estar no mundo. In>Brasil. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394/96. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 12 agosto 2018.

DIAS, Leandro Gomes; BATISTA, Alex de Oliveira. Aprendizagem significativa: o uso de atividades lúdicas como ferramenta de ensino, 2015. Disponível em <http://www.letras.ufrj.br/neolatinas/media/publicacoes/cadernos/a14n8/DIAS__Leandro_Gomes__BATISTA_Alex_de_Oliveira__APRENDIZAGEM_SIGNIFICATIVA._O_USO_DE_ATIVIDADES_L%C3%9ADICAS_COMO_FERRAMENTA_DE_ENSINO.pdf> Acesso em 14 agosto 2018.

WOYCIECHOWSKI, Élio. Música: uma

proposta para o ensino de língua inglesa na escola pública, 2009. Disponível em < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1807-8.pdf>> Acesso em 27 agosto de 2018.

KRASHEN, S. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.

MORAES, Fernando Silveira. Ensino de língua espanhola: desafios à atuação docente. Dissertação de mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba, 2010.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

PIRES, Simone Silva. Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade; Ensino Fundamental; Língua Inglesa. São Paulo: SME/CODEP, 2017.



COMUNIDADE X ESCOLA: UMA PARCERIA QUE DÁ CERTO

RESUMO: O presente artigo tem por finalidade abordar os benefícios do estabelecimento da parceria entre a comunidade e a escola. Infelizmente o grande desafio para que essa parceria aconteça é uma via de mão dupla, enquanto os gestores e/ou professores muitas vezes reclamam da falta de compromisso dos pais e responsáveis na escola, os pais sentem-se negligenciados e acreditam que pouco pode contribuir com a escola. Existe uma relação distante entre os dois lados. Será que o motivo dessa situação é o preconceito? É preciso mudar essa visão do papel de cada um. Os pais e a comunidade são ferramentas essenciais para o sucesso nas relações entre a escola e seu entorno. Além disso, visto que o aluno não aprende apenas na sala de aula e sim em cada lugar em que convive com outras pessoas, é fundamental que as relações existentes entre a comunidade e escola sejam pacíficas e produtivas. Bons exemplos devem ser imitados, por essa razão encontraremos o exemplo do CEI Jardim das Pedras que tem uma excelente parceria não somente com os pais e responsáveis, mas com todos que existem no entorno.

Palavras-chave: Comunidade; Escola; Parceria; Participação.

INTRODUÇÃO

O fato de gostar muito de crianças e de querer saber mais sobre elas me impulsionou a escolher o curso de Pedagogia. Encontrei grande satisfação em adquirir novos conhecimentos e o hábito pesquisar assuntos que me intrigam. Entretanto, ao cumprir o estágio supervisionado em escolas públicas, reparei que muitas haviam sido assaltadas pelo menos uma vez, tinham pichações e vidros quebrados. Fiquei muito intrigada, visto que a escola em que trabalhei, em seus mais de trinta anos de atuação, nunca foi assaltada e nem sofreu qualquer tipo de depredação. Ao pensar sobre esse assunto uma pergunta ficou em evidência: porque em algumas escolas existem tantos problemas com a comunidade e outras não? Por essa razão decidi escolher esse tema para pesquisar mais profundamente.

O PAPEL DA COMUNIDADE NA ESCOLA

Em primeiro lugar é preciso saber o significado da palavra comunidade. De acordo com o minidicionário, a palavra comunidade significa “participação em comum”, dessa forma, não vou me referir apenas aos moradores que vivem próximos da escola, mas todo aquece que faz parte do entorno dela e que compõem os membros da região.

O papel da comunidade na escola é um tema que parece estar na moda. Fala-se muito em incluir a comunidade nas decisões, na colaboração e no espaço escolar, mas

pouco se tem feito para que de fato isso ocorra.

O grande desafio que enfrentamos é que o preconceito está muito arraigado em alguns gestores. O que deixa essa situação ainda pior, é que o lugar onde se deveria ensinar a importância da participação de todos os membros da comunidade na escola, muitas vezes não dá o exemplo.

Entretanto sabemos que compelir a comunidade para que perceba o quanto pode ser útil e o importante papel que tem na escola não é tarefa fácil. Abranches (2006 p. 82) ao comentar sobre o que o gestor precisa fazer afirma que:

...para promover a participação na escola ou em outras instâncias sociais há uma obrigação do emprego de uma metodologia adequada para iniciar o processo, que seja condizente com a formação de cidadania ativos e que considere os riscos e conflitos que a vivência da participação proporciona.

É preciso dar o primeiro passo e estar disposto a receber críticas, elogios, ter ajuda na resolução de problemas ou até mesmo conflitos que necessitarão ser mediados e resolvidos. Apesar dos desafios que o gestor enfrentará para implantar essa parceria, os benefícios serão enormes, visto que quando a comunidade percebe de fato seu valor e o quanto pode contribuir, ambos serão beneficiados. A escola terá o apoio na resolução de problemas, a comunidade se sentirá responsável por tudo o que acontece a sua volta e dos frutos bons ou ruins que essa integração trará. Essa cooperação entre ambos é de extrema importância, Souza (2002 p. 21) ao abordar esse assunto, declara

que:

O homem sempre buscou a cooperação como forma de superar as barreiras naturais e os problemas criados pela forma de processamento do desenvolvimento social. Não se têm dúvidas de que essa cooperação é também buscada, principalmente nos tempos atuais, como forma de alguns grupos usufruírem mais das ações desenvolvidas por outros.

A busca de cooperação deve ser algo constante em uma instituição escolar, é relevante considerar isso para o benefício não só da escola, da comunidade, mas também, e notadamente dos alunos, já que aprenderão muito sobre a importância de ajudar uns aos outros. Dizemos isso porque o aprendizado do aluno não se faz apenas em sala de aula, mas sim em tudo o que acontece dentro e fora dela. Podemos confirmar esse fato na citação feita por Luck (1998 p. 8):

O aluno não aprende apenas na sala de aula, mas na escola como um todo: pela maneira como a mesma é organizada e como funciona, pelas ações globais que promove, pelo modo como as pessoas nela se relacionam e como a escola se relaciona com a comunidade, pela atitude expressa em relação às pessoas, aos problemas educacionais e sociais, pelo modo como nela se trabalha, dentre outros aspectos.

Fica claro que o trabalho realizado dentro da escola deve servir de exemplo para os alunos, dessa forma, acredito que boas experiências devem ser imitadas.

EXPERIÊNCIA DE PARCERIA COMUNIDADE X ESCOLA

Dentre a experiência voltada para a parceria comunidade e escola destaca-se a que ocorre no Centro de Educação Infantil Jardim das Pedras, que é considerada uma “ótima escola” pela comunidade.

Primeiramente, me parece útil caracterizar o CEI Jardim das Pedras, foco da pesquisa. Essa escola atende crianças de um a quatro anos de idade, situada em um bairro residencial próximo à rodovia Fernão Dias. O bairro dispõe de uma Unidade Básica de saúde, minimercado, feira, mercearia e empresa de mineração. Os recursos sociais são escassos, pois não possui centro de convivência, hospital, parque ou qualquer tipo de área de lazer público.

Apesar de localizar-se em uma região de população carente, nunca foi assaltada, depredada, pichada ou sofreu qualquer problema grave com a comunidade. Para descobrir as razões decidi fazer uma entrevista com o gestor da escola, o Sr. Maurici Costa Toledo.

1 – Quanto tempo faz que o Senhor é gestor desta unidade escolar?

Estou nesta unidade como gestor a dezenove anos.

2 – Que tipo de relação você estabelece com essa comunidade?

Na comunidade eu parto de três princípios: a primeira é a escuta. Escutar, observar, sentir a comunidade, estar no meio delas. Faço isso ficando todos os dias na frente da escola recebendo os alunos, pais e familiares que estão entrando, vou cumprimentando

todo mundo e mostrando que o diretor está na escola, está presente e está junto com os pais. Quem quiser falar com o diretor, ele está ali na porta, que ele não é um diretor escondido nem ausente, mas sim que está acessível para a comunidade. A comunidade gosta disso! Todos me cumprimentam e isso nos aproxima muito e assim escuto todos os comentários das pessoas. Alguns querem conversar com a gente na porta mesmo, outros querem conversar na minha sala, muitos falam dos seus problemas e dificuldades, outros dão elogios e sugestões. Isso é muito bom!

O segundo é o respeito. Eu respeito todo mundo, acredito que isso é imprescindível. Respeito desde aquele que vem falar comigo de chinelinho até aquele que para com um carrão aqui na porta todo bem arrumado. Dessa forma a comunidade nos entende e nos respeita também porque são respeitados. Escutam porque são escutados, esses são os dois princípios que eu tenho e acredito.

O terceiro é a participação. Participam, dão opinião mesmo, não só em reunião de conselho e associação de pais e mestres (olha aquele balanço poderia mudar daqui, poderia fechar aqui para não entrar gato ou cachorro, pode sair criança por aqui...), eles vão participando, dando sugestões, ideias para a escola, mas para isso você tem que estar disposto a escutar também. Acredito que isso facilita muito.

3 – Notei que na escola não tem vidros quebrados, pichações e grades nas janelas. Na maioria das escolas isso não acontece, qual é o milagre?

Na realidade, não é um milagre, tudo isso

é fruto de um trabalho suado e da parceria com a comunidade. Quando digo sobre parceria com a comunidade, isso não é uma coisa tranquila, pois a comunidade quando vem, traz consigo o kit completo, com os bons e os maus, os prós e os contras. Não dá para dizer “só entram os bons, só falem o que for legal, só venham o que for bacana”. Comunidade é comunidade participando, teremos problemas também, mas os problemas estão aí para serem solucionados.

Além disso, nós temos uma parceria muito boa com a Associação de Moradores do Jardim das Pedras na figura da presidente, a Senhora Carmen que ajuda muito a escola, ela zela por tudo e por todos aqui dentro! Se o jardim estiver feio, ela o deixa bonito, se o portão estiver com a pintura desgastada, ela consegue doação de tinta e pinta, cuida mesmo! Todos os anos ela consegue doação de brinquedos para serem distribuídos para as crianças no dia das crianças e no natal. Não conseguiríamos fazer metade do que fazemos sem a sua ajuda.

Nós temos também uma parceria produtiva com a empresa Pedreira Basalto, que é uma pedreira grande, ela nos ajuda bastante através da Associação de Moradores do Jardim das Pedras, é uma das empresas que doam materiais para o CEI no que for preciso. Geralmente são eles que doam brinquedos e doces para as crianças nas festas.

A Unidade Básica de Saúde do Jardim das Pedras também é nossa parceira, visto que atende nossas crianças dando encaminhamentos e nos orientando sobre como agir. Muitas vezes fazem palestras aqui na escola para os pais. Nós por outro

lado cedemos a escola para eles usarem no que acharem necessário, por exemplo, em reuniões e palestras para os usuários da Unidade Básica de Saúde.

Outros parceiros que temos são os pais dos alunos e os condutores de transporte escolar. Temos cinco ou seis peruas que atendem aqui juntamente com seus ajudantes. Eles entram no CEI, só aí são doze pessoas circulando na escola e isso é necessário porque eles pegam as crianças na sala de aula. Por essa razão sempre me reúno com eles, falo como a escola funciona, as atividades que serão desenvolvidas, o que deve e o que não deve ser feito e como devem agir aqui dentro. Eles precisam saber que aqui tem regras, tudo é combinado e acertado, dessa forma atendem muito bem a escola e essa parceria tem dado certo.

Essa escola não tem grades nas janelas porque em mais de quarenta anos nunca foi roubada, furtada ou sofreu qualquer tipo de depredação. Isso acontece porque a comunidade cuida, foi ela que trouxe essa escola pra cá, essa escola faz parte da comunidade, tanto que toda reunião que a Associação de Moradores precisa fazer, é realizada aqui dentro. A escola é aberta para a comunidade e ela a usa. A Associação de Moradores utiliza a escola também para atividades recreativas aos finais de semana como aula de capoeira, danças, teatro, brincadeiras e outras. Eles entram aqui, usam e nunca quebraram nada, isso pra mim é um exemplo maior. Todos dizem: “Podem tirar a grade que ninguém vai entrar”! Os carros dos professores e funcionários ficam do lado de fora e ninguém sequer encosta neles.

Essa não é uma escola fora da comunidade, ela faz parte! Quando você faz parte da comunidade e quando eles veem que ela é da comunidade e não do diretor, do professor, do prefeito, eles cuidam como a casa deles. Agora quando a escola é separada da comunidade, o tratamento é feito de outro jeito.

4 – O que o Senhor tem feito para que essa parceria continue?

Em primeiro lugar é tratar as pessoas da mesma forma, tem dado certo ouvi-las, respeita-las, deixarem participar. Não temos discussões e brigas, tudo é conversado e acertado. O que fazemos é isso, estar à disposição, não tem fórmula mágica, é simples, é fazer o simples, não tem que complicar muito ou inventar muita teoria.

Algo importante também é que nos acordos que fazemos com a comunidade sempre colocamos uma condição, aqui dentro eu coordeno. Eles dão sugestões, opiniões, mas eu sou o diretor, preciso ponderar de acordo com a legislação. Ouvir e dar o retorno, nunca deixar de dar explicação do que foi feito e o que não foi feito e o motivo do porque não foi. Temos parcerias, temos combinados, tudo para o bem da escola, mas nosso limite é a lei.

Podemos nos atentar em pontos relevantes que merecem análise e comentários. O primeiro é que o diretor precisou conhecer a comunidade ao seu redor. Acerca dessa questão, parecem oportunas as considerações de Valerien (2005, p. 139):

O diretor de escola deve saber explorar, de forma sistemática, todos os recursos que o meio próximo de sua escola pode

proporcionar. É um verdadeiro trabalho de investigação e de relações públicas a que terá de se dedicar, a fim de conhecer as organizações e as pessoas com quem a escola terá interesse em estabelecer laços de cooperação.

Sobre esse aspecto, o gestor soube escolher as pessoas certas as quais teria laços de parceria, dentre elas a Presidente da Associação de Moradores do Jardim das Pedras, a Sra. Carmen, que faz um trabalho digno de elogios com as crianças da localidade e ajuda grandemente o CEI em tudo o que precisar. Para conhecer melhor a Sra. Carmen e o trabalho que realiza, achei propício entrevistá-la também.

1 - Qual seu nome, idade e profissão?

Carmen Francisca de Lima 71 anos, aposentada, Presidente da Comunidade Jardim das Pedras, Conselheira de Saúde, participante do Conselho Gestor da Polícia Militar e Presidente do projeto Cidadão Alcance de Todos e também participante do Conselho da SABESP.

2 - Há quanto tempo reside no bairro e que trabalho desenvolve?

Moro aqui já faz cinquenta anos e quando cheguei aqui, só havia muito barro e umas dez casas. Sou fundadora do Projeto Cidadão Alcance de Todos e desenvolvo aulas de dança, teatro, desenho e muitas outras atividades às crianças da comunidade gratuitamente. As crianças interagem muito bem e gostam de ficar no projeto. Permanecem no período das 19h00 às 21h00. Estou sempre a disposição para suprir todas as necessidades da comunidade!

3 - Saberá informar sobre a construção

da escola?

Sim, o local onde a escola foi construída era uma praça com muitas árvores e uma mina. Alguns moradores pensaram em fazer uma igreja no local, então surgiu a ideia de falar com o prefeito Reinaldo de Barros para construir a escola, essa iniciativa partiu de mim e do meu marido.

4 - Quais os principais problemas da comunidade?

Os problemas são mínimos comparados com outras comunidades, porque a violência é bem pequena e temos infraestrutura, o que é muito bom pra todos. Acredito que a razão disso é que o policiamento está sempre atento e denunciaremos qualquer movimento suspeito.

Com essa entrevista fica evidente que o papel da comunidade é imprescindível para o bem comum. O trabalho que é feito pela Sra. Carmen deveria ser imitado por outras Associações, visto que contribui para o sucesso da escola, das crianças e das pessoas que ali vivem.

O segundo ponto a destacar, é que o diretor está disposto a “abrir as portas” da escola, mostrar tudo o que está sendo feito e dos problemas que precisam ser resolvidos. A transparência gera confiança nos membros da comunidade, dessa forma podem conhecer todo o processo, conquistar seus direitos e assumir seus deveres. Essa abordagem foi bem explicada por Abranches (2006, p.74):

Um dado importante é o reconhecimento da comunidade de que a participação pode estar associada à conquista de direitos e o assumir de deveres, pois não é correto criticar sem conhecer o processo e, hoje, não é mais

possível reivindicar e esperar acontecer. Para garantir uma discussão efetiva é necessário estar por dentro da situação.

Para que a comunidade reconheça o seu valor ela precisa estar por dentro de tudo o que acontece dentro da escola, visto que criticar e esperar acontecer é muito fácil, o difícil é perceber que faz parte desse processo e dar a contribuição necessária para que as coisas se resolvam. Nesse respeito, o trabalho realizado pelo diretor merece aplausos, visto que ele acredita que a escola é feita para a comunidade e essa merece ser respeitada.

Essa é uma das razões que produz o sucesso na escola, infelizmente são poucas as escolas que entendem e agem dessa forma, notamos esse aspecto no que está relacionado por Paro (2001, p. 40) ao relatar que:

...a realidade escolar, em geral, nega a oportunidade de realizar os direitos dos usuários e de aproveitar suas potencialidades na melhoria do desempenho educativo da escola, fechando-lhe as portas e dando-lhes um tratamento indigno, que vai desde o mau atendimento na secretaria até a humilhação constante nas reuniões de pais...

Com certeza, se o gestor escolar tiver a intenção de obter mais alegrias do que problemas com a comunidade, ela precisa mudar a visão de que o papel é apenas atender aos alunos. Os pais e a comunidade são ferramentas essenciais para o sucesso nas relações entre a escola e o seu entorno. Muitos reclamam que suas escolas estão sempre sendo depredadas, assaltadas, pichadas, mas não fazem um trabalho

sistemático para que essa situação mude, creio que os passos necessários para as mudanças significativas estejam nos aspectos citados pelo Diretor entrevistado, ou seja, a escuta, o respeito e a participação.

O terceiro ponto é que não é possível obrigar a comunidade a participar. A citação de Souza (2008, p.4) é oportuna nesse respeito:

... têm-se claro que a participação da comunidade é essencial e pressuposto para a efetivação de uma educação democrática de qualidade e deve ocorrer necessariamente de forma voluntária, ou seja, concretizar-se como uma natureza de trabalho voluntário.

É preciso que aqueles que se dispõem a ajudar a escola o façam de forma voluntária, por essa razão, mas uma vez, o papel da gestão é justamente tentar encontrar meios para estimular e conscientizar a comunidade a participar e se sentir parte e responsável pela escola.

Encerrando, é incontestável que como condição necessária para uma escola eficaz aparece à preocupação em conhecer as pessoas que vivem no entorno da escola, ter a percepção em se concentrar em ouvir as reivindicações da comunidade local, partilhar das ideias para que todos cuidem da escola e estejam dispostos a ouvir críticas. Afinal a educação é tarefa coletiva da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que chegue o dia em que todas as escolas tenham um bom relacionamento com a comunidade, cientes de que terão desafios, mas também muitas satisfações. As

oportunidades que se abrem dessa parceria são significantes. Por enquanto ainda existem muitas barreiras que impedem o progresso nesse sentido.

É digno de nota que nas entrevistas realizadas o forte empenho e o grande interesse dos entrevistados em continuar a melhorar cada vez mais o relacionamento pacífico com a comunidade e isso precisa ser imitado.

Observamos que é fundamental a gestão estar disposta a ouvir as reivindicações, sugestões, opiniões e críticas daqueles a qual a escola é feita.

É relevante constatar que contrário ao que alguns acreditam, é possível sim ter uma escola que se preocupa em não apenas fazer o trabalho bem feito, mas também mostrar que é bem feito sem medo dos olhos que os observam.

Presenciamos muitos pais, responsáveis e usuário da escola criticarem algumas posturas e decisões que a escola toma, mas não tem a oportunidade de conhecer a realidade da instituição e descobrir o porquê agem dessa forma. A transparência parece ser o segredo nesse sentido.

Muitas experiências gratificantes estão espalhadas nas escolas, precisamos divulgar tudo de bom que está sendo feito para incentivar outros gestores a fazerem o mesmo. Acabando com o preconceito e a discriminação, a participação efetiva da comunidade não será vista como um fardo, mas sim como uma oportunidade de evoluir a educação e a sociedade.



ANDRÉA MARIA SODRÉ DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Guarulhos - UNG (2012); Especialista em Contação de História pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Professor Taufik Daud Kurban.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Henrique Vitor. Políticas Públicas e Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001.

LUCK, Heloísa. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 1, n. 1, (Nov. 1981). Brasília: O Instituto, 1981.

SOUZA, Maria Luiza de. Desenvolvimento de comunidade e participação. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Silvana Aparecida de. Educação, trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa: “amigos da escola” e outras formas de participação. 2008. 304 p. Tese (Doutorado – Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VALERIEN, Jean. Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. São Paulo: Cortez; [Paris]: UNESCO; [Brasília]: Ministério da Educação e Cultura, 2005.



LEITURA E ESCRITA NO PRIMEIRO CICLO: REFLEXÕES SOBRE COMO AS CRIANÇAS APRENDEM E DE COMO O PROFESSOR PODE ENSINAR

RESUMO: Este artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica que investigou como as crianças aprendem a ler e escrever no primeiro ciclo, e de como os professores podem intervir nesse processo de alfabetização. Nele consideramos que ler e escrever são competências que devem ser desenvolvidas no primeiro ciclo do ensino fundamental, por isso apresentamos algumas reflexões sobre a aprendizagem dos alunos, ou seja, como elas aprendem, a fim de que os professores possam intervir com conhecimento tanto de técnica, quanto de embasamento teórico, por meio de práticas contextualizadas e que tenham significado na/para a vida do aprendiz. Nossas hipóteses iniciais de pesquisa foram comprovadas, e nos remete à reflexão que as crianças são capazes de aprender a ler e escrever no primeiro ciclo se houver mediação e interação constantes (o que defendemos como trabalho efetivo de alfabetização) e de que, é, na pessoa do professor, que a responsabilidade de alfabetizar é delineada, quando no seu planejamento ele oportuniza flexibilização do tempo e apresenta propostas diferenciadas e diversidades de atividades.

Palavras-chave: Leitura e escrita; Primeiro ciclo; Aprendizagem e ensino.

INTRODUÇÃO

Ler e escrever são competências mais especificamente desenvolvidas no ambiente escolar e a apropriação dessas habilidades têm sido alvo de discussões, já que não temos conseguido galgar resultados mais efetivos no processo de alfabetização no primeiro ciclo. Embora, os Parâmetros Curriculares Nacionais tenham estabelecido que ao final do primeiro ciclo as crianças devam ler utilizando as estratégias de leitura e que escrevam textos (previstos para esse tempo) utilizando a escrita alfabética, é comum, no segundo ciclo, encontrarmos meninas e meninos sem ter aprendido minimamente as aprendizagens imprescindíveis para o primeiro ciclo (ler com compreensão e escrever textos).

Não são casos isolados, como a algum tempo víamos, são números, chegando de sete a dez crianças numa sala de 4º ano, por exemplo. Temos nos consumido em angústias, muitas vezes nos frustrando, ou culpando os nossos alunos por não aprenderem, e essas inquietações até nos tem conduzido a refletirmos sobre a nossa prática, levando-nos a averiguarmos os objetivos, o tema das atividades e os procedimentos, até nos darmos conta de que os desafios que tem surgido não podem ser resolvidos apenas com o saber técnico (o como fazer).

Talvez, precisamos pensar com mais cuidado, no qual estamos concentrando as nossas inquietações, se na forma como ensinamos, ou se em primeiro plano na forma como as crianças aprendem. Ora, com certeza, tratar das questões relacionadas

à aprendizagem da criança, também nos reportará as concepções que norteiam nossas práticas.

Os problemas relacionados à alfabetização no primeiro ciclo, também têm refletido muito na esfera social, e o Governo Federal, que ampliou o tempo do ensino do fundamental de oito para nove anos, para que as crianças tivessem um tempo maior para desenvolver as competências necessárias, parece que percebeu que não era suficiente apenas o tempo que a criança fica na escola, e também, a qualidade do tempo empregado para realizar um trabalho efetivo de alfabetização. Recentemente foi lançado o PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que pretende investir durante dois anos na formação dos professores que estarão atuando no primeiro ciclo. O que diferencia essa proposta das demais é a possibilidade de trazer para o ambiente de estudo subsídios da sala de aula para análise, pesquisa bibliográfica e discussões.

Se não houver intervenções precisas e pontuais, a criança que não aprendeu em tempo oportuno levará consequências irreversíveis na sua vida em sociedade. Compreende-se que as intervenções acertadas só ocorrerão se o professor instigar a criança oferecendo-lhe possibilidades que aumentem o seu repertório de aprendizagem, não somente um repertório de escrita, mas de entendimento quanto à importância do que se escreve para o meio social onde vive. Ora, se ninguém direciona a criança a uma proposta de trabalho na qual ela possa entender o uso das práticas de leitura e escrita, ela jamais conseguirá ser um adulto atuante e crítico

frente os diversos contatos que tiver com os textos escrito e falado, e quando digo isto não estou me referindo à leitura de mundo que as crianças já trazem consigo quando chegam à escola, essa leitura contribuirá para que as crianças façam relações do que leu com o mundo onde vive. Refiro-me à leitura, usando a expressão de Cagliari (2002), “a leitura linguística baseada na escrita”, em que a criança precisa ser instigada, no qual o professor possa apresentar oportunidades de aprendizagens e em tempo oportuno, digo, no primeiro ciclo.

Nossa pesquisa tem a intenção de contribuir para a reflexão das práticas de alfabetização, e são sobre algumas hipóteses que iniciamos nossa investigação sobre a aprendizagem das crianças nos anos destinados à alfabetização:

- Antes de chegar à escrita alfabética a criança passa por estágios. Mediar a passagem de um estágio para o outro é intervenção do professor. Por isso entender por quais estágios a criança passa até escrever alfabeticamente deve ser, a priori, compreendido e refletido por meio da própria prática dos professores;

- As crianças aprendem quando em contato com um ambiente alfabetizador: o texto falado e escrito, as atividades de reflexão sobre a língua, as atividades de interação;

- As crianças não sabem ler o que a escola apresenta como leitura. Apresentar essa leitura fazendo relação com a “leitura” que elas já trazem para o ambiente escolar facilita a compreensão e enriquece o trabalho de alfabetização;

- As crianças se alfabetizam participando

de práticas sociais de leitura e de escrita. Elas precisam entrar em contato com essas práticas lendo, mesmo sem saber ler, escrevendo mesmo sem saber escrever;

- A aprendizagem ocorre com a mediação do professor, quando pensa, reflete sobre estratégias de aprendizagens diversificadas para as crianças em processo de alfabetização.

ALFABETIZAÇÃO NO PRIMEIRO CICLO: REFLEXÕES DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E ENSINO

Saber como as crianças aprendem é prioridade, para qualquer educador que inicia um processo de alfabetização, e um professor que não reflete esse processo, poderia até arriscar certos palpites, dizendo e fazendo coisas baseados em modelos escolares elaborados ao longo dos anos e que ainda são tidos como modelos de alfabetização. A falta de conhecimento do processo de aprendizagem é tida como uma das causas de fracasso do processo de alfabetização. Cagliari (2002.p.9) aponta a incompetência de quem orienta a educação (entre eles o professor) em não saber lidar com a técnica do trabalho escolar.

O processo de alfabetização inclui muitos fatores, e quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da

realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais. (CALIGARI, 1998, p. 89).

O texto de Cagliari está tecido em palavras que nos dão a ideia de investigar: “como se dá...”, “como a criança se situa...”, “como vem evoluindo...” e esse investigar não terá sentido se não for para intervir. Um exercício de estar sempre vendo, observando a aprendizagem, buscando subsídios, e não direcionando o foco apenas em propostas de ensino que buscam nivelar as crianças.

A necessidade de se conhecer a criança que se ingressa na escola também é vista em pesquisas de Ferreiro e Teberosky (2008), quando fazem reflexões do processo de alfabetização. Elas descobriram em sua pesquisa o processo pelos quais as crianças constroem seu próprio sistema de escrita e de leitura. Segundo elas, esse processo é universal no que se refere as escritas alfabéticas como as nossas, independente dos métodos escolares utilizados ou, também, antes do ensino escolar.

Outra ideia a se considerar, na pesquisa realizada por essas autoras é que, a criança quando chega à escola não se depara de imediato com a linguagem escrita, é um processo que a criança ora avança, ora oscila buscando representar a palavra escrita. Por isso ao invés de querer saber como ensinar, é necessário se questionar como as crianças aprendem e o que a escrita representa para elas, e segundo que na sua tentativa de

representar a escrita, as crianças elaboram hipóteses.

Entre o que precisa se conhecer no processo de alfabetização, Cagliari (2008, p9) elenca a necessidade de o professor saber como a criança vem evoluindo em seu processo de interação social. Como citado anteriormente, queremos saber para intervir, e em se tratando de interação social da criança sabemos que a escola pode muito, em seu poder de intervenção, não somente fazer que a criança interaja, mas que se integre ao grupo, e uma das formas de intervenção muito discutida, diz respeito à inserção da criança nas práticas sociais de leitura e de escrita, que são capazes de inseri-las socialmente, uma vez que fazem parte do mundo onde estão.

Tomamos também como ponto de discussão, a proposta sociointeracionista de ensino-aprendizagem, reafirmando que as crianças aprendem quando em contato com o meio no qual está inserido, relacionando-se com ele, por meio de processos de interação e mediação. No ensinar a ler e a escrever textos do gênero previsto para o ciclo, como propõe o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p.52-65), sustentamos essa ideia, reafirmando que as crianças aprendem quando em contato com as práticas da leitura e da escrita, vendo, ouvindo e interagindo no uso e formas que se faz dessas práticas no meio social no qual elas estão inseridas.

A aprendizagem resultante dessa interação, não ocorre de forma espontânea, mas que necessita de um sujeito adulto (o professor) que deve mediar o conhecimento.

Com bases nessas ideias premissas podemos considerar a necessidade da “articulação de três variáveis: o aluno, a língua (escrita e falada) e o ensino” (na pessoa do professor), para que haja o cumprimento do que se quer alcançar: a garantia de um bom ensino e a aprendizagem garantida da criança, uma delas, primordial, que a criança aprenda a ler e a escrever, a agir e a refletir sobre os textos que circulam no seu meio social (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2001, p.103-104).

Ao apresentar em primeiro plano a leitura e a escrita, não é ideia nossa, criar estereótipos, ler e escrever acontece agora, e posteriormente, ação e reflexão sobre os textos que circulam no seu meio social, visto que,

O desafio que se coloca para os primeiros anos da Educação Fundamental é o de conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras o uso da língua nas práticas sociais de leitura e de escrita. (Brasil, 2008, p.13).

A compreensão desses dois processos, como indissociáveis, necessários de ocorrerem simultaneamente, trará consequências sérias ao ensino, considerando que a forma como o professor pensa e concebe as práticas de escrita e leitura são refletidas no seu trabalho diário e são comprovados pelos resultados que as crianças obtêm. Para isso, importa uma reflexão sobre a relação entre alfabetização e letramento, procurando transcender o conceito, e o que quer dizer, para o real sentido que essas práticas tentam exprimir no processo de ensino e aprendizagem.

Agora, se estamos falando em

alfabetização em contexto de letramento, como se apropriar da tecnologia escrita, e, ao mesmo tempo, se tornar um usuário competente desse sistema?

Segundo documento do Ministério da educação,

O desenvolvimento da escrita em crianças menores de sete anos pode e deve ser trabalhado por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características das crianças e seu direito de viver plenamente esse momento de vida. [...] No caso da aprendizagem da leitura e da escrita na infância, há que se ter em conta pelo menos três exigências. A primeira é a consolidação de uma prática educativa na qual o aprendiz vai se apropriando da tecnologia da escrita, ao mesmo tempo em que vai se tornando um usuário competente desse sistema. (Brasil, 2009, p. 22).

Apropriar-se da “tecnologia da linguagem escrita”, requer atividade escrita, e ninguém escreve por escrever, quer representar algo, como afirma Cagliari (2002), “a leitura é a realização do objetivo da escrita”. Complementando, apropriar-se da tecnologia da linguagem escrita, requer atividade escrita e atividade de leitura, já que, quem escreve, escreve para transmitir algo para que seja lido por alguém (esse

alguém vai apreciar, direcionar, indicar possíveis ações para a melhora dessa escrita). Ora, quando penso em atividades de leitura penso em práticas de oralidade, importantes nesse processo, porque mostram à criança a função da escrita (quando ele lê, ou quando ouve alguém lendo).

Logo, podemos inferir que, como nos diz

o documento do MEC (MEC/SEB, 2009) “a consolidação de uma prática educativa na qual o aprendiz vai se apropriando da tecnologia da escrita, ao mesmo tempo em que vai se tornando um usuário competente desse sistema”, deve considerar a aprendizagem de três práticas: a leitura e a escrita de textos, a produção oral e a escrita de texto e a reflexão tomando-se por base a análise linguística.

Pensar em estratégias de aprendizagem requer uma reflexão sobre as teorias e as contribuições que os pesquisadores veem apresentando. Toda teoria também é passível de reflexão e adaptações e essa análise deve ser frente às características de cada grupo, já que, numa sala de aula heterogênea, convém pensar propostas diversificadas.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa por mais abstrata que nos possa parecer, é a interpretação do que vivemos. (Tozoni-Reis, 2009, p. 2).

O foco dessa pesquisa é analisar como as crianças aprendem a ler e a escrever. E pensar na aprendizagem também implica pensar sobre o ensino, porque o fracasso ou apropriação da aprendizagem depende do modo como o ensino é compreendido. Por isso, por mais que buscase delimitar essa pesquisa na aprendizagem da criança, as abordagens tecidas provocariam inquietações que levariam à análise sobre como o professor deve ensinar.

A intenção parte de inquietações da própria prática docente, visto que os desafios que tem surgido não podem ser resolvidos apenas como o saber técnico (o

como fazer?), mas precisam de reflexões quanto aos objetivos que se quer alcançar (para que fazer?), e em que ideias sustentar a realização do que pretendo planejar (práticas pedagógicas embasadas em referenciais teóricos). A metodologia, os procedimentos ou ainda as estratégias (como fazer?) deve ser realizado sob essa ótica.

Por isso, a opção pela pesquisa investigativa teórica (ou pesquisa bibliográfica), as quais embasará esse trabalho, pretendendo esclarecer males entendidos, refutar ou confirmar ideias elaboradas e que foram hipóteses que nos conduziram a perseguir as respostas em relação a aprendizagem da leitura e escrita das crianças no primeiro ciclo.

A escolha da bibliografia inquirida provém das leituras realizadas ao longo do curso, bem como da revisão de trabalhos já realizados, como artigos, TCC e textos reflexivos sobre o desenvolvimento das crianças do primeiro e segundo ciclos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São vários os motivos que podem interferir no processo de alfabetização da criança, além disso, estamos lidando com classes de aula heterogêneas, com problemas muito complexos e que tem exigido um trabalho exaustivo dos professores. Há casos em que os professores deverão trabalhar em conjunto com especialistas da fonoaudiologia e da psicologia, para ter condições de saber como intervir. As famílias também serão aliadas importantes nesse processo, porque são elas que zelam pela realização das atividades

extraclases, entre elas a leitura fora da escola.

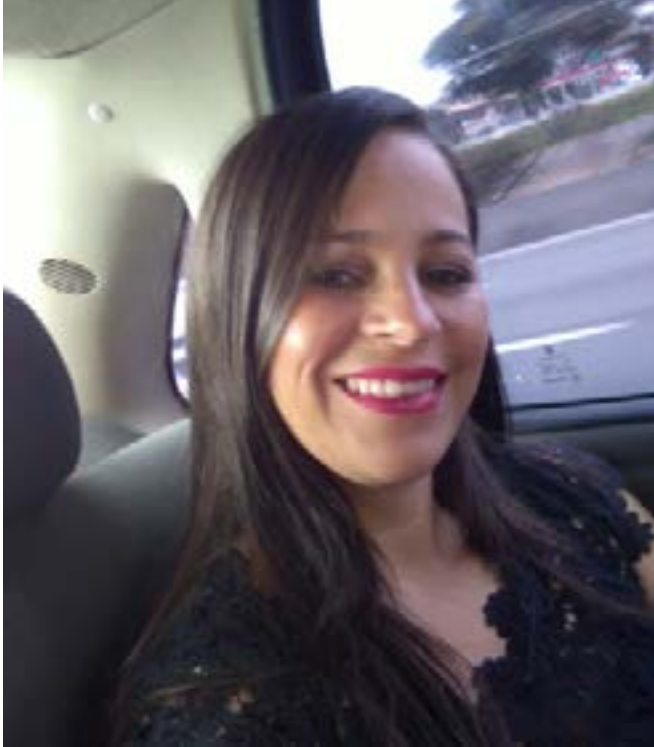
Feita as sondagens iniciais e constatados os problemas e dificuldades relacionados às aprendizagens veremos que muitas intervenções são de nossa responsabilidade. Dentre as considerações finais dessa pesquisa, que não pretende trazer resposta aos problemas de alfabetização, mas ser passível de reflexões, consideramos:

A criança não é um papel em branco, precisando que alguém escreva nela, para vir a ser. Quando chegam ao primeiro ano ainda não dominam a mecânica da escrita, mas participaram de vivências de leitura e de escrita na pré-escolar mediadas pelo professor e isso possibilitou a elas a inserção à cultura de “letramento”. Elas fazem parte de uma sala composta de pessoas que não aprendem de forma igual, e que estão em níveis de escritas diferentes. Sendo assim, é necessário a flexibilização do tempo e o uso de atividades diferenciadas e diversificadas.

A partir do primeiro ano, o trabalho de alfabetização torna-se mais efetivo. Inicia as tentativas da criança de tentar representar as palavras, o texto. Para representar ela ainda pode usar desenho, números e letras, ainda que algumas já sabem diferenciar, mas não são todas. Por isso é preciso estudar as hipóteses de escritas, associando o que está escrito (os textos que lemos), como a escrita real da criança, desse modo a compreensão flui melhor.

Na tentativa de ensinar a ler e a escrever ainda há em nosso ensino práticas de alfabetização semelhantes ao trabalho com cartilha. Desse modo estuda-se as sílabas,

as palavras, de modo descontextualizado, ao passo que desprezam a ideia de que as crianças aprendem quando em contato com um ambiente alfabetizador: o texto falado e escrito, as atividades de reflexão sobre a língua; e participando de práticas sociais de leitura e de escrita. Elas precisam entrar em contato com essas práticas lendo, mesmo sem saber ler, escrevendo mesmo sem saber escrever.



**ANDRÉIA LOPES BORGES DE
SOUSA**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unicsul (2013); Especialista em Educação em Ensino Lúdico pela Faculdade São Luís (2017); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Prof. Marisa Moretti Câmara.

REFERÊNCIAS

BARBERIAN, Ana Paula. BERGAMO, Alexandre. Psicogênese das linguagens oral e escrita: subsídios para alfabetização e letramento.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 4/2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. 2008.

BRASIL, Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental – Alfabetização e linguagem. Brasília: Brasília - MEC/SEF, 2007.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 1º e 2º Ciclos do Ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF, 2001.

BRASIL, A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CULTURA, Ministério da Educação e. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso em 4 junho de 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e

linguística. São Paulo: Scipione, 2002, 10ª Ed.191p.

FERREIRO, Emília e Teberosky, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed. 2002

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 125p.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Tozoni-Reis, Marília Freitas de Campos. A Pesquisa e a Produção de Conhecimentos. Em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>. Acesso em 8 de Junho de 2018.

WEIZ, Telma. Os analfabetos funcionais são frutos de uma escola que produz não leitores. Revista nova escola, ano XXVII, n. 251, abril de 2012, p.35-37



O PAPEL DO GESTOR PARA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DE QUALIDADE

RESUMO: Este trabalho está pautado na relevância do gestor se apoiar nos três eixos fundamentais para gerir uma unidade educacional: a organização da escola, a mobilização de uma equipe coesa e o estabelecimento de um canal de comunicação com pais de alunos e a comunidade do entorno. Demonstra segundo procedimento bibliográfico – Vitor Henrique Paro e Bianca Cristina Correa - e da análise documental que refletem as ações das cinco diferentes escolas pesquisadas, o quanto à função de gestor equilibrando-se entre os três eixos gerenciais é eficaz para a construção de uma escola de qualidade. O papel do gestor é fundamental para a criação de um ambiente acolhedor, que viabilize o trabalho educacional, cumprindo o projeto pedagógico da escola. Mas é essencial que ele envolva equipe, pais e alunos em torno desse objetivo. Embora ninguém afirme que isso seja tarefa fácil, aplicar essa teoria no dia-a-dia talvez não transforme a instituição numa escola dos sonhos, mas certamente trará resultados positivos sob todos os aspectos. Sendo assim, o objetivo maior deste trabalho é mostrar que por meio dos três eixos é possível alcançar os objetivos primordiais da gestão escolar: garantir a contundência histórica da prática educativa e a integração do conjunto da prática pedagógica na escola.

Palavras-chave: Gestor; Escola de qualidade; Administrador.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre a responsabilidade de um diretor na construção de uma escola de qualidade. Apesar de todos os que trabalham em uma escola serem fundamentais para o bom andamento da mesma, se esta não tiver um diretor que realmente a represente notamos falhas no seu sistema.

Buscando comprovar a importância de uma direção eficaz e comprometida com os três eixos fundamentais de uma gestão: a organização da escola (não só os espaços, mas os recursos), a mobilização de uma equipe coesa (que trabalhe para alcançar uma proposta pedagógica definida) e o estabelecimento de um canal de comunicação com pais de alunos e a comunidade do entorno; este trabalho será embasado pelos seguintes autores: Vitor Henrique Paro, Bianca Cristina Correa, Antônio Carlos Gomes da Costa, entre outros.

Mais do que um administrador que cuida de orçamentos, calendários, vagas e materiais, quem dirige a escola precisa ser um educador. Portanto, deve estar ligado ao cotidiano da sala de aula, conhecer alunos, professores e pais. Só assim ele se torna um líder, e não apenas alguém com autoridade burocrática. Para Antônio Carlos Gomes da Costa (2002), pedagogo e consultor, há três perfis básicos nessa função:

O administrador escolar - mantém a escola dentro das normas do sistema educacional, segue portarias e instruções, é exigente no cumprimento de prazos;

O pedagógico - valoriza a qualidade do

ensino, o projeto pedagógico, a supervisão e a orientação pedagógica e cria oportunidades de capacitação docente;

O socio comunitário - preocupa-se com a gestão democrática e com a participação da comunidade, está sempre rodeado de pais, alunos e lideranças do bairro, abre a escola nos finais de semana e permite trânsito livre em sua sala.

Como é muito difícil ter todas essas características, o importante é saber equilibrá-las, com todos os funcionários da escola. Delegar e liderar devem ser as palavras de ordem. E mais: o bom diretor indica caminhos, é sensível às necessidades da comunidade, desenvolve talentos, facilita o trabalho da equipe e, é claro, resolve problemas.

O gestor escolar tem de se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola. O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários.

Uma vez que a “falta de” pode ser uma âncora ou não para a escola, caberá ao diretor assumir realmente seu papel e levar os demais funcionários a comprometerem-se com uma escola pública de qualidade.

Realizei a pesquisa qualitativa com levantamento bibliográfico e pesquisa documental. Levantamento bibliográfico, pois utilizei alguns autores que auxiliaram na comprovação do que é necessário para uma boa gestão educacional; e a pesquisa documental que foi a análise dos documentos de algumas escolas para verificar de que forma e como os diretores destas unidades

escolares estão atuando para a construção de uma escola de qualidade.

Os documentos pesquisados nas unidades educacionais foram: Projetos políticos-pedagógicos, atas de reuniões de conselho de escola, de APMs, de H.T.P.s. Estes documentos foram escolhidos pois expressam o que ocorre de fato na escola, representando um registro da situação da unidade, além de expor a forma de atuação do gestor.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico é possível verificar se o diretor cumpre sua função de administrador democrático, uma vez que este orienta a tomada de decisões dentro da instituição. Nesse sentido, o objetivo principal da elaboração deste documento por uma instituição educativa não está ligado apenas às exigências legais ou aos aspectos ligados ao cumprimento de sua formalização textual, mas sim, à qualidade conseguida ao longo do processo de sua elaboração, uma vez que o PPP somente se constituirá em referência para as ações educativas se os sujeitos da comunidade escolar se reconhecerem nela, para referendá-la como tal.

E as atas servem para verificar se o PPP está mesmo sendo cumprido e se o diretor também cumpre seu papel pedagógico e sócio comunitário dentro da instituição.

Segundo (Paro, 1986), que diz, “a administração é a utilização racional de recursos para realizar determinados fins; pode esta palavra soar como algo ruim, pois remete à burocracia. Por isso os gestores devem tomar cuidado.”

Todos dizem que a papelada muitas vezes

é necessária, mas muitas escolas se valem de documentos e reuniões que não servem para o aluno aprender melhor, e este deve ser o objetivo de qualquer escola. “A burocracia só é fim em si mesma”, diz o autor.

Esta concepção da administração como traz, inicialmente, duas consequências importantes. Em primeiro lugar, ela nos possibilita identificar como não administrativas todas aquelas medidas ou atividades que, perdendo de vista o fim a que deveriam servir, erige-se em fins em si mesmas, degradando-se naquilo que (Vásquez, 1977) chamaria de práticas burocratizadas. De passagem, pode-se ressaltar que o que há de odioso, comumente, nas atividades assim chamadas de burocráticas não é a papelada que costuma acompanhá-las, mas sim o fato de que são práticas inúteis aos fins, pois que se tornam fins em si. Em política educacional, essa burocratização dos meios tem prestado, muitas vezes intencionalmente, para se evitar que se alcancem os fins declarados.

Uma segunda decorrência do caráter de mediação da gestão ou administração é que, não sendo fim em si, ela pode articular-se com uma variedade infinita de objetivos, não precisando estar necessariamente articulada com a dominação que vige em nossa sociedade. Mas isto não deve servir a qualquer pretexto de imputar-lhe uma neutralidade que não existe. Embora toda administração tenha a característica básica de mediação, não significa que toda administração seja idêntica. Precisamente por ser mediação a determinado fim, a administração tem que se adequar (nos métodos e nos conteúdos de seus meios) ao objetivo que pretende

alcançar, diferenciando-se, portanto, à medida que se diferenciam os objetivos.

Está-se envolvida a educação, é importante, antes de qualquer coisa, levar em conta os objetivos que se pretende com ela. Então, na escola básica, esse caráter mediador da administração deve dar-se de forma a que tanto o atividades-meio (direção, serviços de secretaria, assistência ao escolar e atividades complementares, como zeladoria, vigilância, atendimento de alunos e pais), quanto à própria atividade-fim, representada pela relação ensino-aprendizagem que se dá predominantemente (mas não só) em sala de aula, estejam permanentemente impregnadas dos fins da educação. Se isto não se dá, burocratiza-se por inteiro a atividade escolar, fenômeno que consiste na elevação dos meios à categoria de fins e na completa perda dos objetivos visados com a educação escolar.

Pretende-se, com a educação escolar, concorrer para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão partícipe de uma sociedade democrática e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos, então a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos.

Por isso, é preciso refutar, de modo veemente, a tendência atualmente presente no âmbito do estado e de setores do ensino que consiste em reduzir a gestão escolar a soluções estritamente tecnicistas importadas da administração empresarial capitalista. Segundo essa concepção, basta à introdução

de técnicas sofisticadas de gerência própria da empresa comercial, aliada a treinamentos intensivos dos diretores e demais servidores das escolas para se resolverem todos os problemas da educação escolar.

Para responder às exigências de qualidade e produtividade da escola pública, a gestão da educação deverá realizar-se plenamente em seu caráter mediador. Ao mesmo tempo, consentânea com as características dialógicas da relação pedagógica, deverá assumir a forma democrática para atender tanto ao direito da população ao controle democrático do estado quanto à necessidade que a própria escola tem da participação dos usuários para bem desempenhar suas funções.

Além do mais, o gestor precisa conhecer a parte pedagógica, pois segundo Correa (2008); o diretor precisa ter conhecimento pedagógico ou buscar parcerias para conseguir caminhar com os professores. Só assim ele consegue dar sentido ao trabalho docente, fazendo cada educador se sentir parte de um grupo em que há espaço para tirar dúvidas e fazer sugestões de melhoria.

A discordância é intrínseca à dinâmica de grupos, mas é preciso saber explicitar as divergências sem levar para o lado pessoal, diz Correa (2008). O diretor é a figura que deve coordenar esse processo e propiciar a construção de consensos, que serão sempre provisórios. Toda decisão deve ser revista quando houver necessidade.

Criar um ambiente de discussões objetivas e focadas no interesse coletivo pode ser uma tarefa árdua. Na escola pública, o gestor tem de lidar com o que tem - recursos materiais,

espaço e funcionários. Diferentemente das instituições privadas, ele não tem liberdade para substituições e ainda precisa lidar com a rotatividade de profissionais, o que gera descontinuidade no trabalho.

A participação das famílias, segundo (Correa, 2008), deve ter um caráter crítico, e não de mera inserção para legitimar todas e quaisquer ideias, opções e práticas da escola.

Se o caminho da gestão democrática, que passa pela participação das famílias, não é o mais fácil porque envolve constante construção e reconstrução, com avanços, estagnação e retrocessos, porque envolve enfrentamentos e busca de consensos em lugar de imposições etc., ainda assim ele parece ser o mais promissor quando o princípio que norteia o trabalho é a busca de uma educação de qualidade para todas as crianças.

Os autores que serviram de base demonstraram o quanto o gestor de uma escola deve estar em equilíbrio em relação aos três eixos - administrador escolar, pedagógico e socioeconômico -, pois numa gestão democrática é essencial que esta figura-chave tenha uma posição atuante, articuladora, motivadora e reflexiva; já que depende dele a jogada principal para que todos os demais funcionários cumpram eficientemente seu papel na construção de uma escola de qualidade.

E analisando os documentos das cinco unidades escolares constatei que apesar de grandes avanços que os gestores apresentaram em busca de uma educação de qualidade, ainda - infelizmente - não encontramos um gestor que atue em

equilíbrio nos três eixos de administração de uma escola.

Ora um diretor atua mais como administrador escolar, ora como administrador pedagógico - em duas unidades não há coordenador pedagógico -, em poucos que se nota uma tendência para um administrador sócio comunitário. A principal causa disto, observadas nas atas, é a pouca participação dos pais e de eventos que despertem o interesse da comunidade.

As reuniões de conselho, por exemplo, ocorrem em horários em que os pais estão trabalhando. Em uma das unidades pesquisadas, o diretor começou a realizar as reuniões à noite o que proporcionou o aumento de pais frequentando; além de motiva-los em acompanhar o que acontece na escola com bilhetes na agenda e na entrada da unidade.

Verifica-se que se equilibrar entre o administrador escolar e pedagógico ocorre em muitas unidades, mas o que se deve buscar agora é o equilíbrio também em ser um administrador sócio comunitário. Em uma das unidades verificou-se o primeiro passo; simples, mas que se mostrou eficaz, a mudança do horário das reuniões de conselho. Que já levou ao aumento da frequência de pais e do interesse destes em participar e acompanhar a unidade escolar que seu filho frequenta.

Como afirma (Paro, 2002) em termos organizacionais, os mecanismos autoritários de mando e submissão devem dar lugar a processos e dispositivos que favoreçam a convivência democrática e a participação de todos nas tomadas de decisão. Nesse sentido

é que devem ser realizados os conselhos escolares, os grêmios estudantis e outras formas que favoreçam a maior participação de todos os usuários e o relacionamento mais humano e mais democrático de todos os envolvidos nas atividades escolares. Em igual medida devem ser tentadas formas cooperativas de direção escolar, em substituição à atual forma unipessoal e a caminho de uma coordenação coletiva do trabalho na escola.

Conforme análise dos documentos das unidades escolares, o que se verifica é que os gestores estão trilhando o caminho em direção ao trabalho compartilhado, mas ainda notamos que prevalece a centralização do burocrático e administrativo na figura do diretor.

Portanto, o diretor deve estar muito atento ao que se transmite “nas entrelinhas” dos processos e das relações interpessoais que se estabelecem na escola. Seu desafio é o de coordenar diferentes gestões - equipe, espaços, parcerias, recursos - para promover a aprendizagem das turmas.

Segundo (Correa, 2008), “todos os atores da comunidade escolar ensinam e aprendem. E os espaços e práticas atitudinais também educam”.

A autora ainda afirma:

É possível, ainda, entender que a participação na escola se daria como forma de divisão não do poder do diretor, mas como divisão de responsabilidades entre este, os demais trabalhadores da escola e os usuários do serviço prestado.

Correa (2008)

E mais:

É preciso aprofundar as reflexões de modo a que se perceba que, ao se distribuir a autoridade entre os vários setores da escola, o diretor não estará perdendo poder – já que não se pode perder o que não se tem -, mas dividindo responsabilidades. E ao acontecer isso, quem estará ganhando poder é a própria escola. Paro (1997, p.12)

Os autores que serviram de base demonstraram o quanto o gestor de uma escola deve estar em equilíbrio em relação aos três eixos – administrador escolar, pedagógico e socioeconômico -, pois numa gestão democrática é essencial que esta figura-chave tenha uma posição atuante, articuladora, motivadora e reflexiva; já que depende dele a jogada principal para que todos os demais funcionários cumpram eficientemente seu papel na construção de uma escola de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto em que vivemos exige uma nova educação. É tempo de repensar e ressignificar a escola. A gestão escolar precisa abarcar as suas funções reais e ideais para o funcionamento qualitativo da unidade escolar. Assim como os métodos de ensino mudam, a gestão escolar necessita transformarem-se para atender as mudanças sociais, políticas, econômicas e pedagógicas.

Na pesquisa realizada, conclui-se que os gestores se dedicam mais a tarefas administrativas. Poucos sugerem melhorias pedagógicas e buscam apoio da comunidade. Fica evidente que os diretores não privilegiam questões ligadas ao ensino.

Nota-se ausência da descentralização na gestão das escolas. Uma pesquisa focada nisto pode contribuir para pontuar as principais dificuldades para que isso ocorra nas unidades.

Como o porquê da baixa participação da comunidade e dos pais no dia a dia escolar, apesar de exigirem uma educação de qualidade. Cabendo também uma análise dos motivos pelos quais a escola não os atrai.

Demonstrou-se que o gestor deve pensar a escola de forma mais ampla, superando a fragmentação do trabalho e promovendo a integração das ações dos diferentes profissionais em seu interior, exigindo a preocupação com a sala de aula, na sua inter-relação com o que acontece nos outros espaços: no pátio, na secretaria da escola, na cozinha, na sala dos professores, no bairro em que a escola está inserida, no município, no Estado, no país, no mundo.

Cabe ao diretor analisar se suas escolhas equilibram o tempo dedicado à burocracia e às ações pedagógicas. Sempre lembrando que são essas últimas que, de fato, levam a avanços na aprendizagem.



ANGELA MARTINEZ MORENO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2004); Pós-graduada em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Universidade Gama Filho (2010); Professora de Educação Básica na E. E. André Ohl e Professora de Educação Infantil no CEI da PMSP.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo. 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

CORREA, B. C. (Org.); GARCIA, T. O. G. (Org.). Políticas educacionais e organização do trabalho na escola. 1ª ed. São Paulo: Xamã, 2008.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. A presença da Pedagogia. Global editora, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar, políticas, estruturas e organização. 2ª ed. Sp: Cortez, 2005.

MARX, Karl. O Capital. Rio de Janeiro, Civil. Brasileira, s.d., v. 1.

ORTEGA Y GASSET, José. Meditação da técnica. Rio de Janeiro, Livro Ibero-Americano, 1963.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2001;

PARO, Vitor Henrique. Democratização da gestão escolar. FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2002, Santa Cruz do Sul. Anais: humanizando teoria e prática. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2002. p. 60-64.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 18, 1997, Porto Alegre. Anais: Sistemas e instituições: repensando a teoria na prática. Porto Alegre, ANPAE, 1997a, p. 303-314.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo, Cortez. Autores Associados, 1986.



O PODER DA LITERATURA

RESUMO: Esse artigo tem como finalidade mostrar um pouco das contribuições da Literatura, sendo uma forma de incentivar o hábito de leitura, em qualquer idade podemos começar a gostar de ler um bom livro, nesse artigo serão apresentados alguns livros que são excelentes para ser apresentados para os alunos. A literatura é o caminho que leva a criança a desenvolver a sua imaginação, a conhecer diversas emoções e sentimentos de forma prazerosa e muito significativa, para os adultos também acontece tudo isso, mas numa proporção um pouco menor. É interessante mostrar aos nossos alunos diversos estilos de textos, para que possam identificá-los em outros lugares, mostrando a eles como devemos tentar interpretar da forma correta, ensinando-os a pesquisar, dialogar e refletir sobre o que estão lendo. Esse trabalho apresenta algumas obras de Machado de Assis e de como podemos trabalhá-las em sala de aula.

Palavras-chave: Aprendizagem; Educação; Literatura.

INTRODUÇÃO

Temos por base de estudo as obras machadianas *A Mão e a Luva* e *Dom Casmurro*, das quais faremos análise das marcas biográficas do autor nas personagens Guiomar e Bento, respectivamente.

Para este trabalho foram utilizadas obras de críticos literários, como Gledson 2006, e Pereira 1988, que deram embasamento às ideias com as quais pudemos nos apoiar e a partir daí desenvolver a pesquisa.

A análise tem início na apresentação das obras em que as personagens fazem parte, em seguida particularidades da biografia de Machado de Assis.

Esse estudo quer mostrar que a escola e os educadores tentam buscar conhecer e desenvolver nas crianças as competências da leitura e da escrita e como a literatura infantil pode influenciar de maneira positiva todo esse processo.

O objetivo geral é mostrar que a literatura é um instrumento motivador e desafiador, capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo e responsável pela sua aprendizagem, compreendendo o contexto em que vive e modificando-o de acordo com as suas necessidades.

Pretendo focar toda a importância que a literatura possui, pois ela é fundamental para a aquisição de conhecimentos, não deixando de lado seu poder de recreação, informação e interação necessárias ao ato de ler.

Devemos perceber as necessidades da aplicação coerente de atividades que despertem o prazer de ler, e estas devem estar presentes diariamente na vida das

pessoas, o mais cedo que possível.

Acaba existindo dois fatores que contribuem para que os educandos despertem o gosto pela leitura desde cedo, sua curiosidade e o exemplo que os adultos dão a elas.

O livro deveria ter uma importância maior que a televisão dentro dos lares, os pais deveriam ler mais para os filhos e para si próprios. A população brasileira no geral não tem o hábito de ler, cabendo à escola desenvolver nos alunos o hábito de ler por prazer, não por obrigação.

A literatura, bem como toda a cultura criadora e questionadora, não está sendo explorada como se deve dentro das casas e até mesmo dentro de nossas escolas, e isto acontece em grande parte, pela pouca informação dos educadores. A formação acadêmica não dá a tamanha importância e nem ênfase à leitura e esta é uma situação contraditória, pois professores que não leem querem ensinar a ler.

REVISÃO DE LITERATURA

O *Otelo Brasileiro* de Machado de Assis: Nesta obra Helen Caldwell, 2002 faz uma comparação de *Dom Casmurro* de Machado de Assis com a obra shakespeariana *Otelo*. A autora crê que Capitu é vítima do ciúme doentio de Bento, e que não cometera o adultério.

Outra obra que soma ao nosso trabalho é:

Machado de Assis: *Impostura e Realismo*: Esta crítica literária de John Gledson 2006, cita várias épocas vividas por Machado (1839 a 1908) e personagens

criados, e analisa Dom Casmurro de várias maneiras, como tema e linguagem, personagem e narrador, contexto histórico e social, o que nos leva a ver a obra de modo mais detalhado.

Fundamenta também nossos estudos: *Prosa de Ficção (1870 a 1920) História da Literatura Brasileira*: Lúcia Miguel Pereira, 1988 foi pioneira na análise de obras machadianas e pode-se verificar que muitos outros críticos literários a citam como referência em seus estudos. Esta obra revela a alma e a vida de Machado, de forma esclarecedora, e também analisa outros autores, de acordo com a fase histórica da literatura, porém de maneira superficial.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta é uma pesquisa de caráter teórico-documental-bibliográfica, na qual serão utilizados alguns procedimentos para auxílio nas atividades previstas: pesquisa biográfica e pesquisa bibliográfica. A partir da análise de críticos literários pode-se aprofundar nesse assunto com a pretensão de alcançar os objetivos mencionados.

O caráter teórico é composto por teses estudadas com as quais têm-se a intenção de comprovar a veracidade das análises apresentadas a partir da pesquisa documental, que consiste de material existente e disponível a todos em acervos públicos e/ou livrarias, enquanto a pesquisa bibliográfica parte de material já publicado e fundamentado teoricamente. Já a pesquisa biográfica baseia-se na vida do indivíduo em estudo.

O GÊNERO AUTOBIOGRÁFICO NA LITERATURA

Vários escritores brasileiros escreveram livros autobiográficos, porém o fizeram de um modo diferente, e colocaram suas marcas biográficas em personagens fictícios. Sendo assim, essas personagens são a junção da criatividade do autor com fatos que marcaram sua vida.

Segundo Lajolo (2001, p.47) “[...] o mundo representado na literatura [...] nasce da experiência que o escritor tem de sua realidade histórica e social [...]”, sendo assim, entende-se que a vida do autor interfere em seus escritos.

Para Bakhtin (1992) o gênero biográfico pode ser o ponto de partida para iniciar uma narrativa.

Este estudo vem comprovar tal característica nas obras Dom Casmurro e A Mão e a Luva, do renomado escritor Machado de Assis, a partir das personagens Bento e Guiomar. Mas para que o leitor não acredite que este é o único com esta particularidade, fizemos um breve estudo nas obras de Graciliano Ramos (São Bernardo e Infância) e Monteiro Lobato (O Sítio do Pica Pau Amarelo), os quais também têm obras e/ou personagens autobiográficas, porém diferentes entre si, tanto por causa da época em que viveram, quanto pelas situações que ocorreram no decorrer da vida de cada um.

GÊNERO AUTOBIOGRÁFICO

De acordo com o dicionário Aurélio (1975, p.162) autobiografia é a “vida de um

indivíduo escrita por ele mesmo”.

Bakhtin (1992, p.165) entende por “[...] autobiografia (narrativa de uma vida) uma forma [...]” possível de contar a vida de forma artística.

Partindo dessas definições percebe-se que é possível falar da própria vida de forma direta ou artística. Dentro do contexto artístico relacionam-se obras literárias e fictícias que recebem marcas autobiográficas, contidas de particularidades da vida do autor e por isso não podem ser classificadas como obras totalmente literárias.

Dentro da perspectiva de que algumas literaturas são fictícias, Lajolo, 2001 diz:

[...] O mundo representado na literatura – por mais simbólico que seja – nasce da experiência que o escritor tem de sua realidade histórica e social [...]” Assim, até os mundos fictícios como os olhos oblíquos e dissimulados de Capitu, [...], a Terra do Nunca de Peter Pan [...], tudo, [...] tem um fundo de verdade. (p.47 e 48).

Segundo a autora, todo escrito tem um precedente pessoal, que contribui na construção da obra. Desse modo pode-se dizer que autor e obra se fundem, e que a obra é o reflexo de situações que marcaram a vida do autor e tiveram fundamento para seus escritos, mas não deixa realmente comprovada a veracidade dos fatos, que o leitor só irá identificar a partir do conhecimento biográfico.

Bakhtin (1992) comenta:

O valor biográfico é, entre todos os valores artísticos, o menos transcendente à autoconsciência; por isso o autor, na biografia, como em nenhum outro lugar,

situa-se muito próximo de seu herói – eles parecem ser intercambiáveis nos lugares que ocupam respectivamente e é por esta razão que é possível a coincidência de pessoas entre o herói e o autor (fora dos limites do todo artístico). O valor biográfico pode ser o princípio organizador da narrativa que conta a vida do outro, mas também pode ser o princípio organizador do que eu mesmo tiver vivido, da narrativa que conta minha própria vida, e pode dar forma à consciência, a visão, ao discurso, que terei sobre minha própria vida. (p.166).

O Gênero autobiográfico não é utilizado apenas em livros que o narrador conta sua vida, mas pode estar inserido em literaturas fictícias em que alguma personagem recebe características autobiográficas. Dentro desse contexto pode-se verificar que em uma criação literária, a mente do autor vai além de e traz à tona momentos vividos por si até então desconhecidos por quem os lê, que ficam registrados como características das personagens da obra, apesar de cada um ter certo estereótipo. Com isso, muitas obras que são classificadas como romance, suspense etc., podem ter em sua extensão, detalhes, muitas vezes indiferentes ao leitor, que tenham sido postos de forma proposital pelo autor e que expressam a opinião ou a biografia do mesmo.

Para Marton:

[...] a autobiografia é um ato de constituição de seu autor. Se suas obras literárias ilustram teses existencialistas, as Palavras vêm pôr à prova sua filosofia “Nesses textos, que se apresentam ou são tidos como autobiográficos, vida e obra aparecem

relacionadas de diferentes maneiras”. (2004, p.20).

Reafirmando o que foi dito, Marton, 2004 (op.cit.) vem enfatizar a visão pessoal do autor quanto a diversos assuntos, sendo eles tratados e apresentados muitas vezes de maneira sutil e diversificada. As marcas autobiográficas podem estar inseridas na personalidade das personagens, em um núcleo da história ou em falas das personagens.

Pautando-nos nesses pressupostos é possível identificar literaturas brasileiras que podem ser denominadas como autobiográficas como um todo ou em algumas partes, nisso inclui a construção de personagens, sejam elas primárias ou secundárias, que representam o autor da obra.

MARCAS AUTOBIOGRÁFICAS EM OUTROS AUTORES

Graciliano Ramos, 1962, um dos mais conhecidos escritores de língua portuguesa, tem sua obra classificada como autobiográfica. Como afirma Pinto (1962, p.142), “Graciliano não é um autor que se desligue dos personagens”, essas marcas biográficas podem ser encontradas na construção das personagens e em suas atitudes, as quais expressam a visão de seu criador, trazendo as personagens autobiográficas são compostas por dados pessoais do autor e por suas próprias características, postas pelo autor.

[...] a semelhança é visível entre autor e os personagens narradores dos seus romances. Embora diferentes entre si, reagem, às vezes,

com tão perfeita coerência de pontos de vista que se pode acompanhar a convergência das linhas de suas atitudes para um ponto único: a personalidade de seu criador. (RAMOS, 1962, p.144)

Há relação de parceria entre autor e obra, autor e personagem, na qual o que não é dito diretamente pelo criador é expresso por meio de suas criaturas, pois são o reflexo do autor.

Na obra de Graciliano, de 1929 a 1947, uma das marcas autobiográficas encontradas em suas personagens é a inconformidade com o mundo, característica bem realçada na biografia do mesmo. É possível constatar essa afirmação na fala de Pinto (1962), quanto à personalidade de Graciliano em comparação a uma de suas personagens, no que diz respeito à relação que tinha com seu pai.

O menino Graciliano, dotado de arguta sensibilidade, capaz, por isso mesmo, de sentir as profundas contradições do mundo em que vivia, percebeu a distância em que os adultos se colocavam de sua realidade infantil. Nas relações mais comezinhas, sentia a grosseira incompreensão daqueles que, por experiência e idade, tinham a obrigação de diminuir o fosso que separa os dois mundos, o da criança e o do adulto, em vez de transformá-lo em abismo. (PINTO, op.cit., p.141).

Por tal motivo “a literatura era para ele uma possibilidade de evasão do mundo tangencial, uma necessidade contínua para estabelecer o equilíbrio interior, em face dos desapontamentos externos.” (PINTO, op. cit., p.144).

Essa fuga da realidade e desabafo em suas obras pode ser notada no livro São Bernardo:

No filho do personagem central de São Bernardo, “menino feio como os pecados” e na confissão do próprio personagem central – “nem sequer tenho amizade a meu filho”, ainda há algo da visão que o romancista tem de sua infância. (PUCCINELLI, 1975, p.88)

Esses são indícios claros de que a obra graciliana é dotada de marcas autobiográficas, que levam a uma obra fictícia com traços de realidade. É o que ocorre na escolha do nome do personagem central de São Bernardo – Paulo Honório – que “é uma reminiscência de infância do romancista, que conheceu, em Buique, um Paulo Honório, dono do sítio vizinho” [...] (PUCCINELLI, 1975, p.89).

Dentro dessa análise, percebe-se que a construção autobiográfica é feita de dois modos: na caracterização das personagens e em suas denominações. Mas isso não ocorre apenas nessa obra, isso acontece também no livro Infância, quando Graciliano, 1945 novamente faz menção de sua época de criança.

Nas páginas de Infância discorre a história de uma criança desajustada, crescendo sem os naturais caminhos dos maiores, sofrendo as conseqüências de uma educação falha, pela ignorância dos próprios educadores. Foi, portanto uma imagem tristonha e queixosa que se marco a fogo no espírito, e que o adulto e escritor registra em forma literária. (PINTO, 1962, p.159)

Assim, os indícios autobiográficos da obra de Graciliano, 1945 são vistos como um desabafo daquilo que não o deixou satisfeito no mundo concreto. Suas personagens,

muito mais do que uma criação fictícia, são a junção de realidade e ficção; cabe ao leitor desvendar como se separa autor e obra.

Outro escritor que tem em suas obras traços autobiográficos é Monteiro Lobato, 1920 das quais a mais conhecida é o Sítio do Pica Pau Amarelo. Nesta, a maioria de suas personagens são criadas a partir de situações vivenciadas na infância e que no futuro o inspiraram a construí-las, às vezes com algumas diferenças, mas mesmo assim continuam autobiográficas.

Os trechos de uma entrevista dada por Monteiro Lobato, 1943 a seguir, comprovam tal afirmação:

Na chácara do Visconde havia uma escrava JOAQUINA, que aos domingos me levava com ela a bater nos córregos, com uma peneira, e às vezes com grande susto apareciam baratões d'água, e até mesmo cobras d'águas, e a peneira ia parar longe, com grande susto. Ela era uma excelente cozinheira e nas noites de inverno gostava de contar histórias para as crianças, que nos reuníamos todos em volta dela como pintinhos em volta da galinha para ouvirmos suas histórias. “Daí ter surgido a figura de “Tia Anastácia” ou “Tia Nastácia”: inveterada contadora de histórias, muito resmunguenta e excelente quituteira. (RIBEIRO, 1984, p.123).

Mas essa não é a única personagem com marcas da vida de Lobato. Dona Benta também é autobiográfica e para sua criação dois fatos foram essenciais.

Joaquina passou então a viver com “uma velha de mais se sessenta anos, que mora lá muito longe, numa casinha branca e que

se chama dona Benta de Oliveira”. (ibidem, p.123)

[...] esse Pedro de Castro costumava falar em sua avó, de nome Benta. Achei curioso o nome e mais tarde, quando precisei batizar a vovó de Narizinho, foi a avó de Pedro Castro quem me forneceu o nome [...]. (ibidem, p.124)

Emília e o Visconde de Sabugosa também são criações que remetem a lembrança que Lobato, 1920 tem da época em que era criança. “Eles seriam assim [...] simples bonecos de sua infância que agora adquirem fala e personalidade.” (ibidem, p.124).

Emília e o Visconde são também figuras da infância, quando as crianças faziam bonecos de sabugo: “Tomávamos um sabugo de milho e o vestíamos como se fosse uma boneca. Nos chuchus púnhamos as pernas de palito e ficavam sendo os cavalos e os porquinhos”. (ibidem, p.124).

As personagens autobiográficas existentes na obra Sítio do Pica Pau Amarelo não se limitam apenas a essas quatro, porém vamos nos ater a estas, as quais já foram suficientes para comprovar que se Monteiro Lobato, 1920 à 1947, não tivesse presenciado e vivenciado determinadas situações, essa obra não existiria como a conhecemos, ou quem sabe nem viria a existir.

A partir das verificações em Graciliano e Lobato, percebe-se que ambos têm a mesma característica, porém trabalhadas de maneiras diferentes, como fase da vida, situações vividas e pessoas que marcaram sua trajetória.

APRESENTAÇÃO DAS OBRAS:

A MÃO E A LUVA E DOM CASMURRO

As obras aqui apresentadas foram escritas por Machado de Assis em diferentes fases de sua vida e A Mão e a Luva pertence à primeira fase, denominada romântica e Dom Casmurro à segunda, realista.

De cada obra foi escolhida uma personagem, a partir da qual se estudará as relações biográficas com o autor.

Para tanto, os dois livros foram resenhados para que o leitor dessa pesquisa, que não os tenha lido, venha conhecer brevemente a história e se situe no contexto apresentado.

RESENHA A MÃO E A LUVA

A Mão e a Luva, escrito em 1874, é o segundo romance da primeira fase da obra de Joaquim Maria Machado de Assis, 1994, que se divide em duas partes; romântica e realista. Esse livro foi escrito a princípio em forma de folhetim, publicado diariamente no jornal.

A mão e a luva inicia o ciclo de ambição na obra de Machado de Assis. Esse ciclo abrange os romances que tematizam o amor associado à ambição social. [...] outros sentimentos de alguma forma ligados à ambição, como o orgulho, o cálculo, a indecisão, [...] (TEIXEIRA, 1987, p.18).

As personagens principais são Guiomar, uma moça bonita de família humilde, que lutava ambiciosamente por seus interesses. A Baronesa, madrinha de Guiomar, que cuidou desta após a perda de

seus pais. Estevão, sempre apaixonado por Guiomar, namora com ela por algum tempo, porém se separam, mas ele nunca a esqueceu. Jorge, sobrinho da Baronesa, seu interesse em Guiomar é por vantagem econômica. Luís Alves, amigo de Estevão, ambicioso e calculista, só apresenta seu interesse em Guiomar ao saber que não será ignorado. Mrs. Oswald, serviçal e manipuladora de fatos que acredita agradarem à baronesa.

O romance inicia-se pelo final, mas depois é explicado pelo autor o porquê dos acontecimentos estarem invertidos no livro.

A ambição de Guiomar vem desde menina. De origem humilde, ficou órfã muito cedo, porém não desamparada por ser afilhada de uma baronesa rica, que a recebeu em sua casa e a tratou como filha, mas sua única filha que tivera havia falecido ainda jovem, tal qual Machado de Assis que também possuía madrinha e ficou órfão de pai e mãe ainda menino.

Algum tempo morando com a madrinha, Guiomar desperta o interesse em três rapazes que são Jorge, Estevão e Luís Alves, eles tentam conquistá-la com o objetivo do matrimônio, porém ela não demonstra interesse enquanto não os conhece, mas de início descarta a possibilidade de ser Estevão o escolhido, por ser fraco e sentimental.

Apesar da predileção da Baronesa por Jorge (seu sobrinho), a mesma sabendo do interesse de Luís Alves por Guiomar, e então dá a ela o poder da decisão. Guiomar que não tem o interesse em Jorge, por ser acomodado com a vida que tem, escolhe Luís Alves que é forte nas suas convicções, apesar de ser o menos rico dos três, e também muito

ambicioso, como ela própria.

Guiomar, embora viva sob a tutela da madrinha baronesa, não escolherá para marido o homem que esta prefere: levantará os olhos para outro pretendente, ambicioso como ela e por isso mais promissor e apeterível. A tática e o seu acerto prático serão objeto de discreta apologia do narrador que neles vê a vigência da segunda natureza, a instância do social, [...].(BOSI, 2007, p.19)

[...] A Mão e a Luva avisa que teve como objetivo principal, senão único, o desenho dos caracteres, servindo a ação apenas de tela em que lançava os contornos dos perfis, e estes, embora fossem de uma donzela e de uma jovem que se amaram e se casaram, não eram os de dois ingênuos, cegamente atraídos um pelo outro como os teria delineado qualquer outro romancista do momento – mas os de dois ambiciosos, calculistas e frios, entretanto sinceros: “Guiomar amava deveras. Mas até que ponto era involuntário aquele sentimento? Era-o até o ponto de não lhe desbotar à nossa heroína a castidade do coração, de lhe não diminuirmos a força de suas faculdades afetivas. [...] quanto ao seu parceiro, se se mostra capaz de afeições, “sabia regê-los, moderá-los e guiá-los ao seu próprio interesse. Não era nem corrupto nem perverso; também na se pode dizer que fosse dedicado, nem cavalheiresco; era, ao cabo de tudo, um homem friamente ambicioso. (PEREIRA, 1988, p.63 e 64).

Mesmo sendo afilhada da baronesa e tendo a ascensão social que sempre desejava, Guiomar não se satisfaz com a situação e quer algo mais, e para isso não escolhe o mais rico e nem o mais belo, mas o que

mais se assemelha a ela, para juntos terem sempre mais status. Assim sendo, o título do livro é uma alegoria ao contexto da história, que faz com que a ambiciosa Guiomar se decida por Luís Alves, tornando-se um casal que se encaixa perfeitamente assim como a mão e a luva. “Mais tarde, casará com um homem ambicioso a quem se ajusta como a mão à luva. Primeiro, o patrimônio, depois o matrimônio.” (BOSI, 2007, p.83).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo teve por objetivo identificar marcas biográficas de Machado de Assis nas personagens Guiomar e Bento, das obras *A Mão e a Luva* e *Dom Casmurro*, respectivamente, fazendo a comparação de características entre criador e criatura.

A partir da análise realizada nas personagens em semelhança com o autor verifica-se que na obra machadiana é possível encontrar dados que remetem a sua vida.

No que se refere aos personagens pode-se constatar, que de acordo como que foi pesquisado, que estas semelhanças são de forma direta e indireta. Isso quer dizer que os dados biográficos de Machado são encontrados como características da personalidade e também em fatos ocorridos no decorrer da vida de cada protagonista.

Na obra *A Mão e a Luva* as características apresentadas que se assemelham entre Machado e Guiomar são diretas e relacionam-se da seguinte forma: os dois eram órfãos, tinham madrinhas ricas, eram ambiciosos.

No livro *Dom Casmurro* muitas

características são decorrentes de fatos que ocorreram de forma indireta, como o nome Bento, que era o senador para qual a sua mãe trabalhava ou a rua de Matacavalos, quando morava com um amigo, o preconceito que havia na relação entre a escolhida para casar e os pais de Machado que viveram como agregados e Bento possuía um em sua casa, e viviam a situação de isolamento por uma parte de suas vidas.

Como apresentado no item seis, o leitor observa trechos da obra relacionando-se com dados biográficos de Machado de Assis, dando clara ideia desta simetria existente, e pode constatar por meio de críticos que fazem inferência a essas características.

Portanto, se Machado não tivesse vivido tais situações, as personagens talvez não tivessem sido construídas, porque para construí-las Machado teve um precedente que lhe inspirou. Tendo as personagens indícios psicológicos e de fatos da vida do autor pode-se afirmar que são o reflexo do mesmo.



ANGELITA FARIA MARQUES DE OLIVEIRA

Graduação em Letras pela UNIESP (2008); Graduação em Pedagogia pela UNIARARAS (2012); Especialista em LIBRAS pela UNINTER (2014); Professora de Atendimento Educacional Especializado – PAAE na EMEF CEU Jambeiro.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. Dom Casmurro. 35^a ed. São Paulo, Ática, 1998.

_____, Joaquim Maria Machado de. A Mão e a Luva. 11^a ed. São Paulo, Ática, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 1^a ed. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BOSI, Alfredo. Machado de Assis: o enigma do olhar. 4 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

_____, Alfredo. Machado de Assis. São Paulo, PubliFolha, 2002.

_____, Alfredo et al. Machado de Assis: Antologia e Estudos. São Paulo. Ática, 1982.

CALDWELL, Helen. O Otelo Brasileiro de Machado de Assis. Cotia, Ateliê Editorial, 2002.

CHALHOUB, Sidney. Machado de Assis Historiador. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 1^a ed. Rio de Janeiro, nova Fronteira, 1975.

GLEDSON, John. Por um novo Machado de Assis – Ensaio. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

_____, John. Machado de Assis: Impostura e Realismo. São Paulo, Companhia das Letras, 1991.

LAJOLO, Marisa. Literatura: Leitores e Leitura. São Paulo, Moderna, 2001.

MARTON, Scalett. A irrecusável busca de sentido: autobiografia intelectual. Cotia, S.P., Ateliê Editorial; Ijuí, R.S.: Editora UNIJUI, 2004.

PIZA, Daniel. Machado de Assis: Um gênio brasileiro. São Paulo, Imprensa Oficial, 2005.

PEREIRA, Lúcia Miguel. Prosa de Ficção (1870 a 1920) História da Literatura Brasileira. Belo Horizonte, Itatiaia, 1988.

PINTO, Rolando Morel. Graciliano Ramos autor e ator. São Paulo, Revista dos Tribunais, 1962.

PUCCINELLI, Lamberto. Graciliano Ramos: relações entre ficção e realidade. São Paulo, Quíron, 1975.

RIBEIRO, José Antônio. As diversas facetas de MONTEIRO LOBATO. São Paulo, co-edição Associação Cão Guia de Cego, 1984.

SCHWARZ, Roberto. Ao Vencedor as Batatas. São Paulo, Duas Cidades, 1977.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: Introdução crítica. 11.ed. São Paulo. Editora Cortez, 2002.

TEIXEIRA, Ivan. Apresentação de Machado de Assis. São Paulo, Martins Fontes, 1987.



A IMPORTÂNCIA DA GINÁSTICA ARTÍSTICA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

RESUMO: Este presente trabalho tem como principal objetivo discutir a importância da ginástica artística no ambiente escolar, mostrando que é um esporte possível de ser ensinado nas aulas de educação física e traz diversos benefícios à criança. O universo dessa modalidade é muito abrangente, e as possibilidades de movimento, expressão corporal, ritmo e desenvolvimento motor por meio das aulas são diversos. Escolhi esse tema, pois gostaria de discutir um conteúdo que não tivesse como propósito a competição, mas sim a cooperação, a vivência e a diversidade de movimentos corporais que o esporte permite. É uma atividade muito complexa, mas que vem ganhando espaço no contexto escolar, com a iniciativa de alguns profissionais em diversificar suas aulas, propondo a ginástica artística como conteúdo escolar. Deste modo, venho por meio desse trabalho demonstrar algumas propostas de aula de ginástica artística nas escolas para que mais professores ampliem este conhecimento em sua prática profissional.

Palavras-chave: Ginástica; Ginástica Artística; Educação Física Escolar.

INTRODUÇÃO

A ginástica artística (GA) é vista como sendo uma modalidade somente de alto nível, e apenas para formação de atletas. Porém ela pode ser trabalhada de uma forma diferente, não apenas visando o alto rendimento e treinamento, mas também para o desenvolvimento integral da criança contribuindo para o seu dia a dia. A criança que pratica essa atividade recebe muitos benefícios, como controle do corpo por meio de diversos movimentos como os giros, rolamentos, saltos, balanços e aterrissagens.

Um dos principais motivos pelo qual a ginástica artística não é aplicada nas escolas, é a falta de conhecimento por parte dos educadores e profissionais de educação física, e a falta de uma visão mais aprofundada da modalidade.

Com prática da modalidade na escola, a criança passa aprender a conhecer seu próprio corpo, desafiando as próprias leis da gravidade, aprendendo quais são seus limites, e os movimentos que vão dos mais simples até os mais complexos, desenvolvendo o seu repertório motor, sua flexibilidade, força e impulsão, que são fundamentais para o seu desenvolvimento.

A ginástica artística é de suma importância para contemplar projetos pedagógicos escolares, pois ela pode ser aplicada de forma lúdica e prazerosa com inúmeros ganhos para a criança, e pode ser realizada com materiais adaptados, para as escolas com poucos recursos financeiros. Essa prática possibilita ao aluno um melhor desenvolvimento na sua formação

psicomotora.

Certamente a ginástica artística é uma das formas que trará novas experiências tanto para o educando quanto para o educador.

DESENVOLVIMENTO MOTOR

“A educação física como atividade curricular deve oferecer às crianças elementos por meio dos quais elas possam seguir o processo normal de maturação” (ALVES, ALVES, 2009, p.46).

O desenvolvimento motor da criança na sua vida escolar vai refletir diretamente no seu futuro e é relevante que ela seja desenvolvida na sua infância, para que haja um desempenho melhor nas suas atividades e aptidões físicas. Atualmente, a inclusão de conteúdos da ginástica artística nas aulas de educação física das escolas seja pública ou privada, é quase inexistente. Os alunos, na maioria das vezes, ficam limitados às atividades com bolas consequentemente restringindo seu acervo motor que sem dúvida poderia ser ampliado mediante aos conteúdos da ginástica. Esta prática de aula por meio único e exclusivo de bolas já é tradição no Brasil, sobretudo na rede escolar de ensino e acaba por limitar seus alunos aos movimentos específicos dessas modalidades.

A ginástica artística com seus movimentos variados poderia se tornar uma excelente opção para qualquer profissional da área para desenvolver e ampliar o acervo motor dos seus alunos de maneira mais eficaz, diferenciada e extremamente prazerosa.

A criança que pratica a ginástica artística alcança um melhor conhecimento sobre

os movimentos corporais que executará, adquirindo assim um melhor controle corporal nas atividades realizadas durante as aulas exclusivamente em relação às outras modalidades esportivas. Tal modalidade se torna cada vez mais interessante para o praticante quando passa a se tornar desafiante.

A base para o desenvolvimento motor de uma criança é permitir e ensinar movimentos variados de forma com que ela obtenha inúmeras experiências na sua vivência corporal. No seu dia a dia a criança já realiza vários movimentos básicos, que a ajudam a ter um melhor rendimento nas aulas de educação física, como correr, saltar, se pendurar, arremessar, segurar, rolar, abaixar, levantar entre outros.

Segundo Bezerra, Ferreira, Feliciano (2006, p.130): Nesse contexto, as crianças devem ser expostas a uma ampla variedade de movimentos com o seu corpo, para assegurar que elas possam identificar as modalidades que melhor se adaptam às suas necessidades, interesses, capacidades e constituição física, pois isto tende a aumentar o êxito e o prazer no esporte.

Não é lógico trabalhar determinados tipos de atividades sem que o aluno tenha o domínio de seu próprio corpo. A ginástica artística prepara a criança para atividades futuras que ajudam num melhor rendimento na prática de outros esportes, como a queda durante uma partida de basquetebol, por exemplo. (TSUKAMOTO & NUNOMURA, 2005).

Segundo Tsukamoto, Nunomura (2005, p.162):

[...] além de desenvolver capacidades como força, flexibilidade e controle corporal, a ginástica pode contribuir para a aquisição de outras habilidades esportivas, como o giro de pivô do basquetebol e o salto com vara no atletismo, entre outros.

A inserção de atividades que desenvolvam as habilidades motoras deveria ser uma obrigação na educação física escolar, e a modalidade que mais exercita tais habilidades é a ginástica artística. É mediante ao estímulo que esse esporte é capaz de aprimorar as capacidades físicas dos alunos, que se desenvolvem de uma forma significativa oferecendo muitas melhorias para a sua aptidão física.

O professor de educação física, ao realizar atividades com movimentos diferenciados em suas aulas, facilitará cada vez mais a ampliação da área motora da criança e com isso trará grandes benefícios ao seu corpo como um todo.

A ginástica artística é uma modalidade que envolve tanto a parte física quanto a intelectual, pois o aluno precisa trabalhar o seu raciocínio antes de executar os seus movimentos, pois os mesmos necessitam de muita precisão e concentração. O pleno domínio do corpo a segurança e a elegância postural são as características fundamentais desta modalidade. O esporte em si desenvolve atividades que melhoram a integração social, a disciplina, a responsabilidade, a iniciativa e organização, além de trabalhar a resistência muscular localizada e geral, a coordenação, a flexibilidade, o equilíbrio, o ritmo e consciência corporal.

GINÁSTICA ARTÍSTICA OU GINÁSTICA OLÍMPICA

Segundo Publio (1998), a denominação ginástica olímpica foi oficializada junto ao Conselho Nacional de Desportos, quando da aprovação dos Estatutos da Confederação Brasileira de Ginástica (CBG) no ano de 1979. O autor menciona outras terminologias utilizadas para definir a modalidade como: Ginástica de Aparelhos, Ginástica Desportiva e a mais utilizada internacionalmente, Ginástica Artística. Até o início da década de 90, o termo Ginástica Olímpica, além de oficial era utilizado sem maiores contestações, porém, nos anos seguintes a denominação ginástica artística também passou a ser utilizada no Brasil por iniciativa do presidente da CBG, Professor Fernando Brochado. Devido a pouca divulgação da modalidade na época, muitas pessoas confundiam Ginástica Artística, com Ginástica Rítmica, e Ginástica Aeróbica entre outras, o que forçou a CBG a adotar novamente a denominação Ginástica Olímpica. No entanto, no final da década de noventa e início do ano 2000, o sucesso da ginástica brasileira, inclusive no cenário internacional faz com que a denominação ginástica artística volte a ser utilizada no Brasil, desta vez com mais ênfase. Portanto, qual a denominação correta da modalidade no Brasil atualmente: Ginástica Artística ou Ginástica Olímpica? Embora na maioria dos países a denominação da modalidade seja ginástica artística (com suas respectivas traduções), no Brasil em assembleia realizada em 2004, pela então presidente Professora Vicélia Florenzano, segundo os estatutos da

Confederação Brasileira de Ginástica (CBG) ficou estabelecido que o nome oficial da modalidade fosse Ginástica Olímpica. Porém, no ano de 2006, provavelmente devido a grande repercussão do sucesso internacional da modalidade, em nova conferência realizada pela CBG, ficou definido que a denominação oficial no Brasil será a mesma de outros países, ou seja, Ginástica Artística.

BENEFÍCIOS DA GINÁSTICA ARTÍSTICA PARA AS CRIANÇAS

Com o treinamento da ginástica artística, as crianças desenvolvem suas capacidades físicas e aprimoram as suas habilidades sociais e também pessoais.

Esse esporte é muito exigente, por requer muita força de vontade e treinamento e acima de tudo dedicação. No entanto, também traz muitos benefícios tais como: desenvolvimento das capacidades motoras como: força, flexibilidade, coordenação, velocidade, desenvolve o equilíbrio, a noção de espaço e ritmo, corrige as más posturas corporais, faz com que as crianças ganhem mais confiança e segurança em si mesmas, fomenta a concentração, melhora o trabalho em equipe, a socialização, o companheirismo e o respeito em relação a outras pessoas, desenvolve o sentido de continuidade e responsabilidade, ensina o valor da tolerância e de aprender a lidar com as frustrações, ensina a se levantar de uma queda e tentar se reerguer para buscar a perfeição, traça metas e desafios o tempo todo.

GINÁSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo FARIA e LESSA (2012), relatam uma experiência focando as contribuições que a ginástica proporciona na educação infantil. Os mesmos partiram da investigação da eficácia da metodologia da aplicação da ginástica na educação infantil. Concluindo que ludicidade traz para a criança a oportunidade de descobertas, bem como, da sensibilidade da sua própria cultura, conhecendo o seu corpo e identificando movimentos.

A ginástica para essas crianças pode representar muito mais que uma categoria em sua grade curricular, mas sim um fio condutor para aprimorar a qualidade tanto na vida acadêmica da criança, como na vida pessoal da mesma. Compreende-se também que os mesmos defendem a prática do professor que venha a contribuir de maneira eficaz na vida do seu aluno. É pertinente ressaltar que as histórias infantis também são bem vindas na ginástica. O professor deve trabalhar o imaginário no qual de acordo com essa fase, tudo é possível. A ginástica oferece amplitudes de possibilidades para a sua prática e por isso deve ser muito bem explorada. Desta forma podemos perceber que a vida cotidiana, a arte da poesia, do som, da natureza, das expressões, assim como o sorriso e o choro, ou seja, tudo o que o corpo pode sentir, podem ser manifestados (as) na ginástica. Assim a criança explora suas potencialidades ampliando o conhecimento de si própria.

CONTEÚDOS E ESTRUTURAS DA GINÁSTICA

Todos os movimentos ginásticos, assim como característicos dos esportes, evoluíram dos movimentos naturais do ser humano. (GALLARDO, 1993)

Estes movimentos naturais ou habilidades específicas, quando analisados e transformados, visando o aprimoramento do desempenho do movimento, entendida aqui de acordo com vários objetivos como: economia de energia, melhoria do resultado, prevenção de lesões, beleza do movimento entre outros, passam a ser considerados como movimentos construídos (exercícios) ou habilidades culturalmente determinadas. Por exemplo, um movimento próprio do homem como o saltar, foi sendo estudado, transformado e aperfeiçoado mediante o passar dos tempos, para alcançar os objetivos de cada um dos esportes no qual ele aparece: salto em altura, em distancia e triplo no atletismo, cortada e bloqueio no voleibol e salto sobre o cavalo na Ginástica Artística, salto “jeté” na Ginástica Rítmica entre outros. (GALLARDO, 1993)

Uma das principais características da Ginástica é a possibilidade de utilização de uma enorme variedade de aparelhos o que deixa a modalidade mais desafiante e muito motivadora. Os aparelhos oficiais são: a trave de equilíbrio, as barras paralelas; salto sobre a mesa, o solo, as argolas, o cavalo, a barra fixa. Também existem os aparelhos auxiliares e pedagógicos, aparelhos adaptados ou alternativos, que auxiliam na aprendizagem pedagógica de vários exercícios como, por

exemplo: mini-tramp (que é uma pequena cama elástica que é utilizada para auxílio da aprendizagem dos saltos), plintos para desenvolvimento de vários elementos, entre outros.

Para a melhor compreensão do universo da Ginástica e sua evolução, faz-se necessário, analisar sua estrutura organizacional em nível mundial. A Federação Internacional de Ginástica (FIG) é a organização mais antiga e com maior abrangência internacional na área da Ginástica. Está subordinada ao Comitê Olímpico Internacional (COI), sendo responsáveis pelas modalidades gímnicas que são competidas nos Jogos Olímpicos. É, portanto a Federação com maior poder e influência na Ginástica mundial. (SOUZA, 1997).

A FIG é um órgão que tem com objetivo orientar, regulamentar, controlar, difundir e promover eventos na área da Ginástica. Tem sua origem nas Federações Europeias de Ginástica (Fédérations Européennes de Gymnastique - FEG), estabelecidas em 23 de julho de 1881 em Bruxelas, Bélgica, com a participação da França, Bélgica e Holanda. Apesar de reconhecida pelo Comitê Olímpico Internacional desde 1986, a FEG só participou como federação oficial de Ginástica Artística nos Jogos Olímpicos de Londres em 1908. (SOUZA, 1997)

A FIG atualmente é composta de 5 comitês sendo 4 relativos às modalidades competitivas (Ginástica Artística Masculina, Ginástica Artística Feminina, Ginástica Rítmica Desportiva e Ginástica Aeróbica) e um relativo a Ginástica Geral que tem caráter demonstrativo. (SOUZA, 1997)

Com relação aos Jogos Olímpicos a Ginástica é oficialmente representada nas modalidades: Ginástica Artística Masculina desde 1908 em Londres, Ginástica Artística Feminina desde 1928 em Amsterdã. Sem caráter competitivo, temos a Ginástica Geral que vem sempre abrilhantando as Cerimônias de Abertura dos Jogos, caracterizando-se como um dos pontos altos destes eventos, na qual a criatividade, plasticidade e expressão corporal se fazem presentes na participação sincronizada de um grande número de ginastas. (PUBLIO, 2002).

A ginástica artística baseia-se na evolução técnica de diversos exercícios físicos.

No masculino, as provas são: barra fixa, barras paralelas, cavalo com alças, salto sobre a mesa, argolas e solo.

No feminino disputam exercícios de solo (com fundo musical) salto sobre a mesa, paralelas assimétricas, e trave de equilíbrio.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A GINÁSTICA ENQUANTO CONTEÚDO

A Educação Física dentro do ambiente escolar deve se preocupar com o desenvolvimento integral dos alunos, considerando seus avanços motores, cognitivos, sociais e afetivos.

Segundo Gonçalves (1986), a Educação Física Escolar é compreendida como a prática sistemática de atividades físicas, esportivas ou lúdicas, que estabeleçam relação dialética com outros campos do conhecimento, como

a biologia, a psicologia, a sociologia e a filosofia. A qualidade das aulas de Educação Física depende de um conjunto de fatores que podem estar relacionados aos recursos financeiros das Instituições, competência pedagógica dos professores, entre outros. Contudo, tais fatores podem interferir na motivação, interesse e participação dos alunos nas aulas de Educação Física, gerando um quadro no qual muitas vezes os alunos não se sentem atraídos pelas aulas.

A Ginástica é um conteúdo muito importante para a Educação Física escolar, no desenvolvimento das crianças e adolescentes. Esta modalidade além de ter um caráter lúdico, melhora flexibilidade, alongamento, resistência muscular, força de explosão, força estática e força dinâmica, além é claro de ajudar consideravelmente na melhora da coordenação motora.

Por meio dos movimentos fundamentais da modalidade, é possível desenvolver os aspectos psicomotores do desenvolvimento humano. Com os saltos, giros, equilíbrios, acrobacias, e a flexibilidade, a ginástica é capaz de trabalhar nas crianças o esquema corporal, a estruturação espaço-temporal e a lateralidade. Para Barros e Nedialcova (1999), essas atividades são formadoras concretas de ação das estruturas psicomotoras de locomoção, manipulação, tônus corporal, organização espaço-temporal, coordenação óculo-segmentar, equilíbrio, coordenação da dinâmica geral, ritmo, contração e relaxamento.

Fomentar desafios, criar objetivos para o avanço dos educandos nas aulas, faz com que os mesmos participem com

mais entusiasmo e prazer. A ginástica, que é caracterizada como técnicas de trabalho corporal que assume um caráter individualizado com finalidade, por exemplo, de relaxamento ou preparação para outras modalidades, também pode ser interpretada como manutenção ou recuperação da saúde ou ainda, de forma recreativa, competitiva ou de convívio social.

Esses conteúdos têm ligação muito forte com o bloco “conhecimentos sobre o corpo”, pois nas atividades ginásticas esses conhecimentos se explicitam com bastante clareza. Hoje existem várias técnicas da ginástica que foge dos exercícios mecânicos e repetitivos visando à percepção do próprio corpo. Assim, busca-se ter consciência da respiração, perceber relaxamento e tensão dos músculos, sentir as articulações da coluna vertebral e de todo o corpo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ginástica deveria ser trabalhada no contexto escolar, pois dentro da Educação Física ela é importante para o aluno, seja no aspecto motor, social, cognitivo e até mesmo afetivo.

O fato da ginástica artística, abranger todos os músculos do aluno, faz com que ele adquira uma maior flexibilidade, equilíbrio e força muscular. E tudo isso é conseguido de uma maneira que elas adoram.

Embora as vantagens da ginástica escolar sejam muitas, deve-se tomar um cuidado especial com a evolução dos exercícios. Deve seguir uma sequência pedagógica adequada. Assim, todas as crianças terão

um desempenho similar, não favorecendo uma comparação negativa entre elas e que pode gerar uma frustração e isolamento, contrariando um dos grandes benefícios da ginástica escolar que é o desenvolvimento afetivo e social.

O professor de Educação Física que se propõe a trabalhar com ginástica deve estar atento, pois se trata de uma modalidade de muita complexa, e se trabalhado de forma incorrera há um grande risco de lesões.

Devido a todos os seus benefícios, expostos neste trabalho, a ginástica escolar vem crescendo de uma maneira considerável. Devido a sua grande repercussão, competições escolares vêm sendo criadas na modalidade da ginástica geral para todas as idades. Muitos alunos que tiveram ginástica como contexto da Educação Física escolar, hoje são ginastas profissionais.



ANITA REY SINMON

Graduação em Educação Física pela Universidade Unisa (UNISA 1991); Professora de Ginástica Artística do Colégio Emilie de Villeneuve; Professora de Educação Física do fundamental I e II da Emef Prestes Maia.

REFERÊNCIAS

- ALVES C. M. C.; ALVES, R. C. A. Prática da Ginástica Artística: Perfil, Influências e Preferências. Rev. Ciênc. Ext. v.5, n.1, p.43, 2009.
- AYOUB, Eliana, 1998: A Ginástica Geral na sociedade contemporânea: perspectivas para a Educação Física Escolar. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Editorial Unicamp, Brasil.
- AYOUB, Elianae, Coletânea: Textos e Sínteses do I e II Encontros de Ginástica Geral. Ed. Gráfica Unicamp, Campinas, 1997.
- BARROS, D.; NEDIALCOVA, G. T. Os principais passos da Ginástica Rítmica. Rio de Janeiro: Grupo Palestra Sports, 1999.
- BEZERRA, S.P.; FILHO, R,A, F.; FELICIANO, J, G. A Importância da Aplicação de Conteúdos da Ginástica Artística nas Aulas de Educação Física no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série Revista Mackenzie de Educação Física - v. 5: p.127-134, 2006.
- BORTOLETO, Marco A. C. Ginástica A Arte e o Julgamento nos Desdobramentos Culturais Modernos, do I Congresso Científico Latino-Americano Fiep-Unimep, Piracicaba - SP, 2000.
- FARIA, E., LESSA, M. Ginástica na Educação Infantil. Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, N° 166, Marzo de 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd166/ginastica-na-educacao-infantil.htm>
- FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 15. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GALLARDO, J. S. P. Corporeidade, Movimentos Ginásticos e Qualidade de Vida: Será que estamos preparados para atuar com competência? In: 2º Congresso Científico Latino-Americano da FIEP-UNIMEP/ 2º Simpósio Científico Cultural em Educação Física e Esporte Brasil/Cuba, 2002, Piracicaba. 2º Congresso Científico Latino-Americano da FIEP-UNIMEP/ 2º Simpósio Científico Cultural em Educação Física e Esporte Brasil/Cuba, 2002.
- GALLARDO, J. S. P. Proposta de uma Linha de Ginástica para a Educação Física Escolar. In: Vilma Piccolo. Educação Física: ser... ou não ter? Campinas: UNICAMP, 1993, v., p. -.
- GONÇALVES, M.A.S. Reflexões sobre as aulas de Educação Física. Kinesis, 2: 145-159/ julho-dezembro, 1986.
- PÉREZ GALLARDO, Jorge Sergio. Proposta de uma linha de Ginástica para a Educação Física Escolar. In: NISTA-PICOLLO, Vilma Leni. Educação Física Escolar: ser... ou não ter?. Ed. Unicamp, Campinas, São Paulo, 1993, p. 117-136.
- PUBLIO, Nestor Soares. Evolução Histórica da Ginástica Olímpica. Phorte Editora, Guarulhos - SP, 1998.
- QUÉIROS, Stella F. M. Ginástica - Mecanismo corporal e ginástico contemporâneo: do sistema infantil e feminino. Edgard Blucher, Ed. Da USP, São Paulo, 1974.
- RAMOS, Jayr Jordão. Os exercícios físicos na história e na arte: do homem primitivo aos nossos dias. Ibrasa, São Paulo, 1982.
- SOARES, Carmem Lúcia. Imagens da

Educação no corpo. Ed. Autores Associados, Campinas – SP, 1982.

SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de. Ginástica Geral: uma área do conhecimento da Educação Física. Tese de Doutorado, UNICAMP, Faculdade de Educação Física, Campinas, São Paulo, 1997.

TSUKUNAMOTO, M. H.C.; NUNOMURA, M.; Iniciação Esportiva na Infância: Um Olhar Sobre a Ginástica Artística; Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v.26, p. 159-176, n.3, maio 2005.



O SÉCULO XXI E OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE

RESUMO: Abordando-se as leis e documentos oficiais que regem a Educação Infantil, destacou-se a educação de qualidade, apontando a importância do espaço físico escolar enquanto ambiente de aprendizagem e como elemento curricular, fazendo relações sobre a influência que o mesmo exerce no desenvolvimento da criança. A forma como este espaço é estruturado está intimamente relacionado às concepções que o norteiam, podendo visar à submissão das crianças frente ao adulto, ou então, um convite à independência e atuação enquanto seres ativos. Discutiram-se as exigências estabelecidas ao trabalho do professor de educação infantil, apontando as leis e decretos que determinam como deve ser o perfil desse profissional desde a sua formação e ou capacitação para o trabalho com crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Qualidade na Educação; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Em tempos de globalização a educação infantil vem passando por inúmeras transformações e mudanças, e como consequência se associando a melhoria da qualidade na educação da primeira infância. Pretendeu-se defender a criança frente à educação infantil, em seu espaço sócio educativo visando sua formação integral, enfatizando a infância e a criança perceptíveis quando as suas particularidades e as respeitando em suas diferenças.

Nos dias atuais a preocupação com a qualidade de ensino na educação infantil é de fundamental importância, para tanto discutiremos os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, a fim de priorizar os interesses relacionados à criança. Sabe-se que pensar em qualidade na Educação Infantil será um processo que exigirá extrema atenção em nossos estudos.

Analisando e discutindo sobre a qualidade do ensino na primeira infância, ampliamos e conceituamos nossos conhecimentos, verificando e caracterizando os aspectos para se obter a qualidade na educação infantil da primeira infância em diferentes contextos. Pretenderam-se ainda analisar documentos como os indicadores da qualidade infantil Paulista e avaliar as experiências da educação infantil pública garantindo à qualidade e o atendimento às crianças conforme a legislação (LDB).

A metodologia desenvolvida neste artigo foi à revisão de literatura em livros, artigos e periódicos da internet que nos forneceram dados sobre o tema proposto apresentando

itens que exploram e justificam as concepções sobre infância e qualidade na educação infantil deixando aberto o caminho para que novas pesquisas enriqueçam nossas palavras aqui apresentadas.

Iniciou-se pela busca da qualidade na Educação Infantil destacando autores como Zabalza (2007), Rodrigues (2013) e os parâmetros curriculares (2006).

Posteriormente discutiu-se sobre as concepções sobre criança e infância enfatizando as ideias de Dahlberg et al (2012), Wajskop (2012), Tavares (2011), entre outros.

Em seguida destacaram-se as qualificações para exercer o papel de professor citadas por Freire (2012), Kadow (2006), Zabalza (2007) e Bicudo (1999).

EM BUSCA DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Constituição Federal de 1988 e a LDB 1996 trouxeram deliberações importantes, sendo uma das mais significativas à inclusão das instituições de Educação Infantil a partir da definição de sua função de educar e cuidar de forma indissociável e complementares as crianças de 0 a 6 anos. Esses documentos juntamente com a ECA, reconhecem a criança como pessoa em desenvolvimento, protagonista de sua própria vida, agente e produto da vida social (BRASIL, 1996).

A qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem mais sim algo que vai sendo alcançado. “A qualidade é algo

dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia a dia e de maneira permanente” (ZABALZA, 2007, p. 32).

Pensando em qualidade por muitas vezes nos deparamos se realmente sabemos o significado e a sua importância para a educação infantil. Percebemos que o significado para qualidade na primeira infância, não é muito definido, pois se trata de valores bem individuais e de culturas diferenciadas.

Às concepções de qualidade depende de muitos fatores que se baseiam nos valores em que as pessoas acreditam e que marcam determinadas culturas, nos conhecimentos acumulados sobre o desenvolvimento infantil e sobre o significado da educação, dependem do contexto histórico, econômico e social e se inspiram nos projetos de futuro dos diversos grupos sociais (SÃO PAULO, 2016, p. 8).

Refletindo sobre os indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (2016), a qualidade está atrelada ao contexto em que a instituição se insere, visto que em cada instituição a qualidade é enxergada de uma maneira.

A qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim algo que se vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia-a-dia e de maneira permanente. (ZABALZA, 2007, p. 32).

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (2016, p. 7) tem como objetivo “oferecer às instituições educativas subsídios para a reflexão e a construção de um caminho próprio e contextualizado para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido com as crianças e a comunidade”.

A qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, “o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto”, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições (SÃO PAULO, 2016, p. 14).

Entendemos que o documento foi criado afim de que as instituições dedicadas a primeira infância tenham um instrumento com a função de avaliar a qualidade mediante opiniões da comunidade, buscando assim melhorias para práticas educativas e pedagógicas de forma democrática, estando de portas abertas para a comunidade é um caminho para educação de qualidade. Para tanto os Indicadores afirmam:

O processo de definir critérios de qualidade deve ser participativo, fruto de uma reflexão coletiva que leve a ações compartilhadas por todos os envolvidos em um projeto educativo: profissionais, famílias, pessoas da comunidade, especialistas, gestores. Conforme as condições, as crianças também podem participar nessa construção, respeitadas as características de sua faixa

etária e utilizando metodologias apropriadas (SÃO PAULO, 2016, p. 8).

Diante dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil (2016), criados pelo MEC nos certificaram que o documento apresenta referências utilizadas pelas instituições dedicadas à primeira infância, a fim de promover o respeito às diferenças e a igualdade no que se diz respeito à diversidade de culturas.

O respeito à diversidade cultural e étnica e a consideração das realidades locais, reivindicados por diversos movimentos sociais, no bojo de um questionamento sobre a imposição de critérios estabelecidos unilateralmente a partir da lógica dos grupos dominantes, reforçam a demanda por processos mais participativos de definição e aferição da qualidade da educação (BRASIL, 2006, p. 20).

Ensino de qualidade segundo Moura (2009 apud RODRIGUES, 2013, p. 19) “é aquele pautado nos direitos, nas necessidades, nas demandas, nos conhecimentos e nas possibilidades das crianças”.

O termo qualidade contempla diversa gama de eixos ou aspectos, tais como: currículo adequado, integração família-escola, atividades diversificadas, rotinas. Dentre eles, a organização do ambiente. Uma educação infantil de qualidade não pode negligenciar a organização do ambiente. O ambiente educa. Ademais, ele é um poderoso instrumento de educação (MOURA, 2009 apud RODRIGUES, 2013, p. 19).

Zabalza (2007, p. 32) diz que “a qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que

se possuem mais sim algo que vai sendo alcançado”.

A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento, para as quais este Referencial pretende dar sua contribuição (BRASIL, 1998, p. 14).

Consideramos, assim que a qualidade na educação infantil ainda é um conceito que necessita ser construído, baseando-se em diferenças de suma importância como os valores humanos, as tradições, as culturas de cada grupo, o fator econômico e social em que cada instituição de educação infantil está inserida.

CONCEPÇÕES SOBRE CRIANÇA E INFÂNCIA

Ao longo da história humana a concepção de criança vem mudando, variando em cada sociedade e época, durante muito tempo, o conceito de infância não existia e as crianças eram apenas pequenos adultos.

Dahlberg, Moss e Pence (2012) falam sobre uma concepção de infância ancorada na centralidade, por intermédio da qual a criança é vista como um ser unificado, estando dissociada do campo social, ou seja, os elos e os vínculos traçados entre a criança e o campo social não influem na sua constituição como

sujeita. É desconsiderado, dessa maneira, a forma como os aspectos socioculturais influenciam o desenvolvimento da criança.

A infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2012, p. 71).

Na Grécia Antiga, por exemplo, até os sete anos de idade o processo educacional das crianças se desenvolvia no lar, no qual recebiam os primeiros ensinamentos dos pais. Os gregos visavam à ideia de educação como uma atividade grandiosa e difícil, destinada à formação do homem integral (TAVARES, 2011).

Até o fim da Idade Média, a criança não possuía espaço no seio familiar. As famílias se encarregavam apenas de alimentar e suprir as primeiras necessidades. Ser criança era ser companheira natural do adulto. Aos sete anos já recebia a carteira de identidade jurídica de adulto. É o momento em que a criança é reconhecida como capaz de entender e de querer até o ponto de ser precocemente catapultada para fora da sua casa para ganhar o pão na grande comunidade dos homens (ZABALZA, 2007, p. 63).

Observando a escola e especialmente as salas de aula é possível captar o clima e o estilo de trabalho do professor e de seus alunos. Pensar no espaço da escola faz lembrar em especial nas crianças, mas, este espaço também é habitado por outras pessoas, como

os professores, funcionários que trabalham indiretamente com a criança, membros da família que as trazem diariamente, cada um com necessidades específicas diante do que fazem na escola.

É claro que num contexto escolar o mais importante é a criança, mas se as outras pessoas que passam ou estão, não se sentirem bem e acolhidas, com certeza passarão a elas energias positivas ou negativas de seus sentimentos. Assim, diferentes espaços são necessários para a realização das atividades desses profissionais, necessitando de um local para trabalhar em equipe, um lugar para guardar seu material, preparar as refeições, trocar de roupa, para realizar as tarefas administrativas etc. Cada um na sua função interagindo num mesmo espaço e ambiente.

Consideram-se fundamental e de suma importância transformar a escola e particularmente a sala de aula num ambiente que estimule as mais variadas situações de aprendizagem da escrita, realização coletiva, em pequenos grupos, em pares ou classes, toda facilita a expressão livre do aluno.

Uma escola é diferente de outra, desde sua estrutura física: os espaços, as medidas, a pintura, etc. Mas de maneira generalizada muitas possuem semelhanças quando não for adequada às necessidades das crianças com relação ao desenvolvimento da autonomia, construção da identidade e a necessidade do movimento que essas possuem neste período do desenvolvimento; sendo sempre necessário sofrer adaptações caso as pessoas que ali circulem tenham um olhar e um projeto pedagógico que visem tais necessidades, caso contrário, acabam se

adaptando a aquele ambiente tal como ele foi entregue.

Bassedas, Huguet e Sole (2008), afirmam também que as crianças necessitam de espaços abertos e com o mínimo de condições higiênicas e físicas, como iluminação, ventilação, etc., para se sentirem à vontade. Se o espaço for muito pequeno, pouco iluminado e não acolhedor provavelmente vai gerar apatia, agressividade, nervosismo e uma sensação de incômodo nas crianças.

Para Oliveira (2011) em qualquer que seja a abordagem de ensino, o espaço será um elemento que mostrará os objetivos pretendidos pela escola, ou seja, o espaço irá mostrar a cara da proposta pedagógica.

Segundo Zabalza (2007, p. 232) “o espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, locais para a atividade caracterizados pelos objetos”, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração.

Formozinho (2007) também acredita numa organização da sala de aula por áreas ou cantos de atividades, nos quais as crianças possam brincar e trabalhar. Nesses espaços é necessário conter materiais e objetos dispostos de maneira acessível, propiciando a independência e autonomia (apud ZABALZA, 2007).

Dahlberg, Moss e Pence (2012) apontam na concepção de criança como reprodutora de conhecimento, identidade e cultura. Tal concepção parte do pressuposto de que a criança consiste em um ser desprovido de conteúdos.

A ideia de criança-mistério, alimentada pela crença fetichista, de que nela escondia-se uma natureza sagrada que o homem não

podia profanar. Por outro lado, a imagem da criança como humanidade na lista de espera, como planta imperfeita cuja metamorfose para adulto poderia ser realizada somente jogando-a e abandonando-a precocemente na sociedade dos adultos para esperar ali o seu futuro como homem (ZABALZA, 2007, p. 65)

A criança pode ser concebida, também, como ser inocente que o mundo corrompe. As práticas educativas pautadas num conceito restrito de infância concretizam uma infância cada vez mais curta, mais empobrecida e esvaziada, porque se dirigem à antecipação da escolaridade formal (DAHLBERG; MOSS e PENCE, 2012).

Zabalza (2007, p. 66) mostra o quanto à infância era curto e que os adultos tinham superstições a respeito das crianças e que as mesmas, quando apresentavam certo nível de desenvolvimento e agiam por conta própria, pareciam que não precisariam mais dos cuidados maternos e já pertenceriam ao mundo dos adultos.

Com o passar do tempo e com as transformações sociais, a duração da infância foi se ampliando. Junto com ela, surgiu também à preocupação da sociedade com a educação infantil. A criança foi sendo valorizada dentro da família nuclear que estava em desenvolvimento buscando uma maneira de preparar os filhos para a vida adulta (WAJSKOP, 2012, p. 22).

Assim, as instituições de educação infantil como creches e pré-escolas especialmente públicas, constituíram-se como um equipamento para as classes desfavorecidas, de baixa renda, como um recurso para

combater a pobreza e solucionar problemas relativos à sobrevivência de crianças.

No Brasil, no final do séc. XIX, com a inserção gradativa das mulheres no mercado de trabalho surgiram os primeiros estabelecimentos de Educação Infantil, com mantenedores filantrópicos e a partir da década de 1920 se iniciaram movimentos pela democratização do ensino (ZABALZA, 2007, p. 69).

Em tempos de globalização a concepção de infância, vem passando por inúmeras transformações e mudanças, e conseqüentemente se associando a uma melhor qualidade de educação para primeira infância.

A infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado das relações sociais. Como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e a cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas (DAHBERG. MOSS e PENCE, 2012, p.71).

Os espaços infantis surgem aproximadamente a partir dos anos 70, quando a mulher começa a conquistar seu espaço no mercado de trabalho, seu papel como cuidadora do lar e dos filhos vai se desmitificando e dando lugar ao trabalho nas indústrias. As mulheres das classes menos favorecidas entram no mercado de trabalho e passam a reivindicar um espaço para deixarem seus filhos.

O espaço foi criado a fim de atender as trabalhadoras, com função meramente assistencialista, a criança recebia somente os cuidados necessários, e em lugares

impróprios. A importância crescente da qualidade no campo das instituições dedicadas à primeira infância pode ser entendida em relação à busca modernista pela ordem e à certeza fundamentada na objetividade e na quantificação (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 20012, p. 121).

Por meio da Resolução CEB, n. 1, de abril de 1999 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, que se ressalta a importância do uso do espaço físico em conjunto com as propostas pedagógicas e regimentos para subsidiar a execução e aperfeiçoamento das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Os espaços físicos das instituições de educação infantil deverão ser coerentes com sua proposta pedagógica, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, e com as normas prescritas pela legislação pertinente, referentes à: localização, acesso, segurança, meio ambiente, salubridade, saneamento, higiene, tamanho, luminosidade, ventilação e temperatura, (de acordo com a diversidade climática regional) (BRASIL, 2000, p. 628).

Segundo os Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil.

No Brasil, grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de 6 anos funciona em condições precárias. Serviços básicos como água, esgoto, sanitário e energia elétrica não estão disponíveis para muitas creches e pré-escolas. Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referente à infraestrutura atingem tanto a saúde física

quanto o desenvolvimento integral das crianças. (BRASIL, 2006, p. 10).

O reconhecimento da importância da educação infantil dar-se-á em 1988, com a Constituição Federal em seu artigo 208 inciso I que rege “a educação básica é obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade”, tornando-se a educação infantil com a primeira etapa da Educação Básica e reafirmada na lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 11).

Sobre estas mudanças educacionais, surgem algumas incertezas sobre se realmente as instituições educacionais vem transformando seus espaços a fim de oferecer um atendimento de qualidade, visando o desenvolvimento integral da criança. A sociedade tem uma grande dificuldade para se adaptar as mudanças e ainda pensa que a educação infantil é um lugar para seu filho ficar enquanto trabalha, esquecendo que é de suma importância esta fase para o desenvolvimento da criança em inúmeros aspectos, visto que a educação é para a vida.

Tendo em vista a concepção de criança infância apontada com qualidade de atendimento à educação infantil que se almeja faz-se imprescindível reflexão sobre a construção desta escola de educação infantil.

O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade,

caracterizando pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário, pela decoração. Já o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem no mesmo como os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, crianças e adultos, crianças e sociedade (FORNEIRO, 2007 apud ZABALZA, 2007, p. 232).

A concepção da escola conforme Zabalza (2007) é uma variável muito importante, pois a forma como a construção foi realizada mostra os caminhos pedagógicos que se pretende seguir com ela.

Ao se deslocar à atenção do conceito de qualidade para o conceito de construção de significado, surgem novas respostas a antigas questões, como a do significado e propósito das instituições dedicadas à primeira infância (DAHLBERG; MOSS e PENCE, 2012).

Diante desse pressuposto, pesquisar e estudar sobre a qualidade na educação da primeira infância é essencial, visando sempre o desenvolvimento integral da criança.

QUALIFICAÇÕES PARA EXERCER O PAPEL DE PROFESSOR

A educação na visão de um bom educador é o alcance da vida humana plena e dignamente, apropriando-se da cultura e da cidadania. A educação humanista é democrática, pluralista, aberta e crítica, acima de tudo é sensível e atenta às diferenças e necessidades culturais e até mesmo individuais, e é nessa visão que todos deveriam ser educados.

Atualmente, no Brasil, convivem vários conceitos a respeito desse profissional.

Dentre eles, o que mais se destaca é “o do professor como técnico, que sabe fazer uma série de coisas, mas precisa que lhe apresentem o que e como fazer, ou seja, ele é o transmissor de um saber produzido no exterior da profissão” (FREIRE, 2012).

O educador deve ter como uma de suas metas, humanizarem aos alunos. Ele deve ter um espírito libertador intelectual, ser autônomo moralmente e pluralista em seus pensamentos, ele deve também, em sua prática pedagogia libertar seus alunos da ignorância, do preconceito, do capricho, da alienação e de falsas consciências, buscando assim, desenvolver as potencialidades humanas de cada um (QUEIROZ, 2001 apud KADOW, 2006, p. 51).

Compreender o professor dessa maneira é considerá-lo um profissional.

A concepção de professor reflexivo parece-nos mais apropriada para dar conta das múltiplas dimensões que estão presentes na complexa atuação da profissão. A questão da concepção sobre o professor é importante porque está diretamente relacionado com o papel que lhe é atribuído na educação, o que em momentos de mudanças tem especial relevância (FREIRE, 2012, p. 37).

Conforme Zabalza (2007, p. 267) “é preciso que o professor tenha uma atitude de observação que o mantenha informado da influência que o projeto do ambiente está exercendo sobre a conduta das crianças e sobre a sua aprendizagem”.

Não posso ser educador se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição, uma tomada de posição, decisão

e ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Assim como não posso ser educador sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas da minha atividade pedagógica. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 2012, p. 39).

Assumir que o processo de mudanças educacionais se faz com participação dos professores, traz, como referência “a inclusão da formação contínua como um dos seus elementos constitutivos, e não como uma condição prévia da mudança ou como forma de garantir sua programação” (ALMEIDA apud BICUDO, 1999, p. 257).

Na verdade, reforça-se a necessidade de se tratar o ensino como uma profissão dinâmica, em desenvolvimento, no qual os professores tomam para si a responsabilidade que lhes compete ao se definir os rumos da mudança educacional. Significa também reconhecê-lo como locus de produção de conhecimento, e o professor como um sujeito histórico capaz de produzi-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o estudo sobre a qualidade na educação infantil, concluímos que o papel da educação infantil é o de cuidar da criança em espaço formal, contemplando alimentação, limpeza e lazer, sendo

também seu papel educar, com ênfase no desenvolvimento integral da criança.

Com o reconhecimento de que a criança precisa de um atendimento pedagógico e não apenas dos cuidados que a pouca idade exige, a visão do profissional desta área passa a ser diferente, adquirindo novos conceitos de educação infantil, também passaram a ver as famílias como parceria de suma importância no processo de ensino aprendizagem e para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações humanas.

Durante o desenvolvimento do artigo compreendeu-se a importância da organização e estruturação espacial da escola para o trabalho com a educação infantil e enfatizaram-se os caminhos que esta percorreu no decorrer do seu desenvolvimento, mostrando que todo espaço físico é um território a ser construído, ocupado, organizado e marcado por experiências, sentimentos e ações.

A prática pedagógica deve ser renovada a cada dia, a qual se experimenta, inventa e recria no ato de ensinar, e assim vão surgindo outras teorias. Entende-se que na aplicação de uma teoria é preciso levar em consideração a realidade sociocultural dos alunos, para que não se caia no risco de reproduzir e copiar mecanicamente determinada concepção de educação.

O que deu certo em determinada época não, necessariamente, pode responder às necessidades de outra e diversa realidade. Torna-se consenso entre os educadores e a sociedade em geral, que a escola na atualidade não deve ter apenas o papel de educar no sentido estreito da palavra, mas

sim de formar cidadãos críticos e capazes de construir uma sociedade mais humana e igualitária.

Não se pretende dar por encerrada a discussão sobre educação infantil e educação de qualidade, mas sim, criar possibilidades de ampliar o leque de debates e propor experimentos que venham a considerar a qualidade educacional como uma ferramenta pedagógica que deve ser utilizada pelos educadores no processo de ensino e aprendizagem, ampliando e conceituando nossos conhecimentos para que alcancemos o objetivo de obter a qualidade na educação infantil da primeira infância em diferentes contextos.



**BARBARA CRISTIANE DE
NÓBREGA LAMELZA SILVA**

Graduação em Pedagogia pela Unicapital (2007); Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação (2013); Pós-graduada em Arte, Educação e Terapia Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação (2014); Professora de Educação Infantil no CEI Américo de Souza.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, E; HUGUET, T; SOLÉ, I. Aprender e ensinar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BICUDO, M. A. V; SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.) Formação do educador e avaliação educacional: organização da escola e do trabalho pedagógico. v. 3. São Paulo: UNESP, 1999.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). 41. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica - Brasília. DF, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Parecer CEB/CNE n. 4/2000, aprovado em 16/2/2000.

_____. LDBEN. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, ano CXXXIV, n. 248, 23/12/1996, p. /27833-27481.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Secretaria de educação fundamental. v. 1. Brasília: MEC/

SEF, 1998.

DAHLBERG, G; MOSS, P; PENCE, A. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2012.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KADOW, R. C. As diversas faces da educação: memorial de formação. Unicamp. – Memorial. São Paulo: Campinas, 2006.

OLIVEIRA, G. C. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

RODRIGUES, J. A. Organização do ambiente como fator de qualidade na educação infantil: visão de professoras. Licenciatura em Pedagogia. Universidade de Brasília - UNB. Brasília, 2018.

Disponível em :http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6288/1/2013_JessicaAguiarRodrigues.pdf Acesso em: 01 de julho de 2018.

SÃO PAULO. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana. – São Paulo: SME/DOT, 2016.

TAVARES, F. M. Os processos educacionais gregos e romanos e suas influencia para formação da sociedade. 2011. <http://biotavares.blogspot.com.br/2011/07/os->

[processos-educacionais-gregose.html](http://biotavares.blogspot.com.br/2011/07/os-processos-educacionais-gregose.html)>. Acesso em: 05 de julho de 2018.

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. 9. ed. Cap. I e II. p. 18-38. São Paulo: Cortez, 2012.

ZABALZA, M. A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.



CONTO DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: A Arte, contendo contos de fadas, Jogos, brinquedos e brincadeiras fazem parte do mundo da criança, pois estão presentes na humanidade desde o seu início. Este trabalho busca mostrar a importância das brincadeiras para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil, pois, é por meio delas que as crianças desenvolvem o pensamento, a imaginação e a criatividade. A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Por meio das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão importante é o brincar na vida da criança.

Palavras-chave: Brincar; Aprendizagem; Desenvolvimento Infantil; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O tema norteador desse artigo surgiu da necessidade em discutir a importância da arte no processo de ensino aprendizagem, pois a escola tem sofrido modificações no sentido de possibilitar formas de ensinar, diferentes daquelas em que o conhecimento como conjunto de regras bem estruturadas, tinha na pessoa do professor o único árbitro.

As professoras afirmam que a arte é trabalhada diariamente pois a proposta é assim brincando. Para Antunes (2004) a arte é uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o social.

As professoras relatam que a finalidade atribuída aos jogos e brincadeiras é o estímulo para uma aprendizagem significativa e conforme Almeida (1995) a educação lúdica contribui e influencia na formação da criança possibilitando um crescimento sadio um enriquecimento permanente integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto insiste em uma produção de conhecimento. E o resultado obtido por meio da arte é positivo e compensador. Assim Kishimoto (2009) afirma que a criança ao brincar e jogar, brincar, se entusiasma, e coloca por ação seu sentimento e emoção. Pode-se dizer que a atividade lúdica funciona com um elo integrado entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Portanto a partir do brincar desenvolve-se a aprender para aprendizagem, o desenvolvimento social, cultural e pessoal que contribui para uma vida saudável, física e mental.

Todos os professores em suas respostas

foram categóricos em concordarem sobre a importância do lúdico no desenvolvimento infantil conforme Almeida (2008) o lúdico é quaisquer atividades que nos dá prazer ao executá-la. Por meio do lúdico a criança aprende a ganhar, perder, codificar, conceitos, esperar sua vez, lidar com frustrações, conhecer e explorar o mundo. A atividade lúdica tem o papel indispensável na estruturação dos psiquismos da criança é no ato do brincar que a criança desfruta elementos da realidade e fantasia, ela começa a perceber a diferença do real e imaginário.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA VISÃO DOS TEÓRICOS

A teoria froebeliana, ao considerar a arte como uma atividade espontânea da criança, concebe suporte para o ensino e permite a variação do brincar, ora como atividade livre, ora orientada. As concepções froebeliana de educação, homem e sociedade estão intimamente vinculados ao brincar. Assim, o brincar como atividade livre e espontânea, é responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, os dons ou brinquedos, objetos que subsidiam atividades infantis. Entende também que a criança necessita de orientação para o seu desenvolvimento, perspicácia do educador levando-a a compreender que a educação é um ato institucional que requer orientação.

Ao participar da arte criança também adquire a capacidade da simbolização permitindo que ela possa vencer realidades angustiantes e domar medos instintivos.

O brincar é um impulso natural da criança, que aliado à aprendizagem tornar-se mais fácil à obtenção do aprender devido à espontaneidade das brincadeiras por meio de uma forma intensa e total. O mundo infantil é diferente do mundo adulto, nele podemos encontrar o faz-de-conta, o mundo da fantasia, sonhar e descobrir. Por meio das brincadeiras, que é uma ação comum da infância, a criança tem a oportunidade de se conhecer e de se constituir-se socialmente.

Compreender esse universo lúdico tornar-se indispensável para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico efetivado pelo professor que é o mediador destas ações. O jogo educativo é essencial, pois possibilita a criança uma aprendizagem por meio das vivências, por meio das quais podem experimentar sensações e explorar as possibilidades de movimentos do seu corpo e do espaço adquirindo um saber globalizado a partir de situações concretas.

A arte é um instrumento que possibilita que as crianças aprendam a relacionar-se com outras crianças, promove o desenvolvimento da linguagem e da concentração consequentemente gera uma motivação a novos conhecimentos. O eixo da infância é o brincar, sendo um dos meios para o crescimento, e por ser um meio dinâmico, o brinquedo oportuniza o surgimento de comportamentos, padrões e normas espontâneas. Caracteriza-se por ser natural, viabilizando para a criança há uma exploração do mundo exterior e interior.

O primeiro deles é o nível de desenvolvimento efetivo, que se faz por meio dos testes que estabelecem a idade

mental, isto é, aqueles que a criança é capaz de realizar por si mesma, já o segundo deles se constitui na área de desenvolvimento potencial, que se refere a tudo aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda dos demais, seja por imitação, demonstração, entre outros.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento infantil.

Jogo de faz de conta possibilita a criança sonhar e fantasiar revela angústias, conflitos e medos aliviando tensões e frustrações são importantes para que se trabalhe diferentes tipos de sentimentos e a forma de lidarmos com eles.

A personalidade humana é um processo de construção progressivo, na qual se realiza a integração de duas funções principais: a afetividade, vinculada à sensibilidade interna e orientada pelo social e a inteligência, vinculada às sensibilidades externas, orientada para o mundo físico, para a construção do objeto.

Conforme Antunes (2004), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O jogo pedagógico pode ser um instrumento da alegria. Uma criança que joga, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o jogo, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com jogos é deixar que a criança aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa. As regras de um jogo são feitas para que a criança adquira valores que possam ser usados durante toda a sua vida, é por isso que ao fazer as atividades o educador deve pensar quais são os objetivos daquele jogo para aquela faixa etária e para a realidade a que pertence aquele aluno.

Na infância os jogos são essenciais para o desenvolvimento de construção, estimulando todos os sentidos tais como: psicomotor, cognitivo, social e emocional, desenvolvendo a capacidade de pensar, refletir, abstrair, organizar, realizar e avaliar.

Quando a criança joga, ela libera e realiza suas energias e tem o poder de transformar uma realidade proporcionando condições de liberação de fantasia.

De acordo com Antunes (2001), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representadas nas brincadeiras e no processo de duração e do espaço nos diferentes temas de jogos, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

O objetivo do ensino de didática é equipar o aluno, futuro professor, com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica do ensino de artes. O ensino de didática na formação de professores de artes tem por objetivo conscientizar os alunos quanto às concepções e conceitos referentes são disciplinas a serem ministradas e ao modo de ensiná-las. O professor deve, portanto, buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico, e ao que interessa para seu aluno. O mundo lúdico é cheio de fantasias e a arte trabalha “brincando” despertando os interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir às ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos, por exemplo que se encontram na educação infantil, tem visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia, elas aprendem com o imaginário.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ARTE

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil traz em seu texto diversos fatores que devem ser contemplados por uma escola de educação infantil e o brincar está entre eles. Assim: Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas

que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios: o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais.

Para conhecer e estudar o cotidiano das classes de educação infantil e como a arte se apresenta nesta rotina, foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa.

A escolha por esta modalidade de pesquisa ocorreu pela necessidade de aproximação da realidade que se desejava ser estudar, para que fosse possível observar as situações como elas acontecem de forma natural, participando do cotidiano e observando os fenômenos e as demandas que ocorrem no dia a dia. Como o objetivo do trabalho era estudar a presença do lúdico no cotidiano das classes de grupo 5, para compreender e analisar o objeto se fez necessário a observação dos acontecimentos dentro do seu contexto.

A ARTE E O CONTO DE FADAS, TRABALHANDO O IMAGINÁRIO

Os contos de fadas surgiram há muito tempo e, até hoje tem cativado as crianças, despertando nelas um grande interesse. Com uma linguagem simples e com uma simbologia já estruturada, os contos de fadas fascinam e acompanham as crianças a um mundo de fantasias, de idealizações e dão sentido ao seu desejo de crescer e de mudar o mundo. Esses contos caracterizam-se por apresentar uma situação de equilíbrio

no início e conflito em seu desenvolvimento o que possibilita as crianças identificarem com esses conflitos e absorvem para si, como forma de resolução a seus próprios problemas. Além disso, eles contribuem para o desenvolvimento subjetivo das crianças, ao transmitirem a ideia de que a luta contra as dificuldades na vida é inevitável e, se a pessoa não se intimida diante delas e as enfrenta ela sairá vitoriosa. Na escola é importante o papel que esses contos podem e sabendo utilizá-los e demonstrá-los é fundamental. O educador, para isso, precisa estar ciente de como as crianças dependem do seu trabalho para identificar o contexto dos contos de fadas. Sabemos que os livros despertam muito interesse nas crianças e que devem ser introduzidos desde cedo em suas vidas. No entanto, o encantamento pelos livros somente será efetivo se houver estímulo tanto no ambiente familiar, especialmente no recorte dos contos de fadas quanto no escolar. Este ensaio procura mostrar a importância dos livros para as crianças. Com isso o objetivo deste ensaio é analisar, à luz das teorias, a importância do trabalho pedagógico dos contos de fadas na educação infantil. Em geral há grande interesse das crianças por esse tipo de literatura e nos perguntamos até que ponto os professores trabalham com eles em sala de aula. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa. Este tipo de abordagem permite uma “ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo.

(ALMEIDA, 1926, p.133).

Nesse capítulo abordamos, inicialmente,

a importância da leitura dos contos de fadas. Em seguida, trazemos aspectos da importância dos livros de história para os educadores, também mencionando o interesse das crianças pelos contos de fadas e finalizamos pontuando o papel fundamental que o professor exerce também como leitor.

A maioria das pessoas, quando eram crianças, ouvia contos de fadas. Eles são muito importantes para desenvolver o lado lúdico das crianças, as faz viajar para reinos encantados com príncipes elegantes e princesas charmosas e delicadas, duendes e dragões, bruxas e vilões. A maioria das pessoas vai ler para seus filhos contos de fada, mas há algo muito importante para se pensar quando se conta uma dessas histórias infantis. A lição de moral. Poucos são aqueles que percebem que na maioria desses contos há uma grande e significativa lição de moral a ser passada para as nossas crianças. A criança vive em um mundo de faz de contas na qual tudo é fantasia. Ler para uma criança resgata além dos valores vivenciados, até o aprendizado da leitura e da escrita em si.

A criança da educação infantil está sendo moldada em seu crescimento e aprendizado, a leitura traz para ela um mundo aberto de sonhos e fantasias. Quando um professor se caracteriza para dramatizar uma história, ele cria um mundo na qual a criança pode fantasiar suas vontades e ter prazer em aprender. A criança se expressa por meio de gestos e vontades. O olhar de um educador deve sempre estar atento para inovações da linguagem inserida em sala de aula.

TRABALHANDO COM A ARTE

É de pura responsabilidade do professor como educador, observar e acompanhar seu aluno, dizemos que um indivíduo, ele só é alfabetizado e letrado quando conhece o código, e consegue usá-lo para decodificar e codificar, com a arte não diferente, ele precisa se expor e identificar sua arte.

Estabelecer o contato direto com contos de fadas na educação infantil cria uma ponte direta com os sentimentos e desejos de cada uma das crianças, quem nunca sonhou em ser princesa ou príncipe? ou seja, viver o real ensinando a arte. O aluno precisa somente se identificar com os contos e com o conteúdo estabelecido, um dos segredos da prática pedagógica é falar a mesma “linguagem dos seus alunos”, se aproximando, se fazendo real, trazendo a teoria para prática. Mas não existem problemas nessa questão, pelo contrário, essas situações devem ser vistas de maneira normal. Gradativamente o professor vai sugerindo que a arte seja realizada no dialeto padrão, isso quando o aluno é um falante de outra variedade. A arte é de acesso de todos, sem distinção ou exceções, e ao deixar que a criança se identifique e se descubra.

Uma dificuldade que essa concepção de ensinamento apresenta, é de como diferenciar as artes e seus significados, porém cabe a nós professoras usarmos nossa visão de observação e distinguir a prática das habilidades que cada aluno traz de bagagem. Ainda, de acordo com as pesquisadoras o indivíduo no processo de aprendizagem passa por fases distintas, ampliando a sua

reflexão sobre o seu sistema até chegar ao seu domínio, vivendo o lúdico.

Por meio 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 por meio 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 (2008) afirma que os jogos contribuem de forma prazerosa para o desenvolvimento global das crianças, para inteligência, para a efetividade, motricidade e também sociabilidade. Por meio 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 do prazer ela expressa a si própria suas emoções e fantasias.

As crianças expressam emoções, sentimentos e pensamentos, ampliando a capacidade do uso significativo de gestos e posturas corporais.

No século XX entre as décadas de 20 e 30, estudiosos como Piaget e Vygotsky identificaram a importância do ato de brincar no desenvolvimento integral da criança, pois ela se apropria do conhecimento por meio da brincadeira, possibilitando a sua ação no meio em que vive.

A função do brincar é ao mesmo tempo, construir uma maneira de acomodar a conflitos e frustrações da vida real. O brincar retrata uma etapa do desenvolvimento da inteligência, marcado pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência vivida.

A intervenção do professor é fundamental no processo de ensino aprendizagem, além da interação social ser importante para a aquisição do conhecimento.

O jogo é um estímulo natural e influência no processo de desenvolvimento dos esquemas mentais. Seus benefícios permitem a integração de várias ações como: a afetiva, a social motora, a cognitiva, a social e a afetiva. Existem algumas considerações sobre a função lúdica e educativa do brinquedo. A função lúdica do brinquedo promove prazer, diversão e até mesmo desprazer, quando escolhido voluntariamente, com função educativa o brinquedo ensina qualquer coisa que complete ao indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa prática docente, precisamos propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder às necessidades dos alunos ao meio social que habitam. Trabalhar a arte com os pequeninos não é difícil, basta entrar em seu mundo de faz de conta, mas o que se torna difícil é ter um olhar pedagógico e voltado para o mundo que insere o aluno, isto implica entendê-

lo como produção humana e compreender a forma que ele assume sob determinada organização social e qual função cumpre. Por esta razão, o ensino da arte, nem mesmo no período inicial de sua aprendizagem, se reduz ao mero domínio do código (desenhos e garatujas e interpretações do faz de conta) ,pois este é apenas um instrumento de realização de determinadas funções ,e como tal não esgota todas as possibilidades sociais da arte ,a proposta de ensinar pressupõe o desenvolvimento da prática como forma de produção de sentido .

O professor acompanha a adequação do conhecimento e a socialização para que seja preservada a cultura, reconhecendo também a variação de posição da linguagem em diversas situações de interação pela escrita, levando em consideração as diferentes línguas.



BEATRIZ ROSA SANTANA

Graduada em Pedagogia, pela Faculdade Zumbi dos Palmares (2016); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil na EMEI JD Myrna.

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.

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de; UNIVERSIDADE, EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UCDB; GT: Educação Especial / n. 15; Agência Financiadora: CAPES/PROSUP. 2004

ANTUNES, Celso. Professores e professores: reflexões sobre a aula e prática pedagógicas diversas. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KISHIMOTO, Tizuco (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, (2010).



LEITURA E ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO: Este artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica que investigou como as crianças aprendem a ler e escrever nas séries iniciais do ensino fundamental, e de como o professor pode intervir nesse processo de alfabetização. Nele consideramos que ler e escrever são competências que devem ser desenvolvidas no primeiro ciclo do ensino fundamental, por isso apresentamos algumas reflexões sobre a aprendizagem dos alunos, ou seja, como elas aprendem, a fim de que os professores possam intervir com conhecimento tanto de técnica, quanto de embasamento teórico, por meio de práticas contextualizadas e que tenham significado na vida do aprendiz. Nossas hipóteses iniciais de pesquisa foram comprovadas, e nos remete à reflexão que as crianças são capazes de aprender a ler e escrever no primeiro ciclo se houver mediação e interação constantes e de que, é, na pessoa do professor, que a responsabilidade de alfabetizar é delineada, quando no seu planejamento ele oportuniza flexibilização do tempo e apresenta propostas diferenciadas e diversidades de atividades.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Aluno; Professor; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Ler e escrever são competências mais especificamente desenvolvidas no ambiente escolar e a apropriação dessas habilidades têm sido alvo de discussões, já que não temos conseguido galgar resultados mais efetivos no processo de alfabetização no primeiro ciclo. Embora, os Parâmetros Curriculares Nacionais tenham estabelecido que ao final do primeiro ciclo as crianças sejam capazes de ler utilizando as estratégias de leitura e que escrevam textos utilizando a escrita alfabética, é comum, no segundo ciclo, encontrarmos meninas e meninos sem ter aprendido minimamente as aprendizagens imprescindíveis para o primeiro ciclo (ler com compreensão e escrever textos).

Esta pesquisa tem como objetivo contribuir para a reflexão das práticas de alfabetização, buscando ainda repensar a ação do professor frente ao trabalho com alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. Pois, antes de chegar à escrita alfabética a criança passa por estágios. Mediar a passagem de um estágio para o outro é intervenção do professor. Por isso entender por quais estágios a criança passa até escrever alfabeticamente deve ser a priori, compreendido e refletido por meio da própria prática dos professores.

As crianças aprendem quando em contato com um ambiente alfabetizador: o texto falado e escrito, as atividades de reflexão sobre a língua, as atividades de interação. É importante ressaltar ainda que os alunos não sabem ler o que a escola apresenta como leitura. Apresentar essa leitura fazendo

relação com a “leitura” que elas já trazem para o ambiente escolar facilita a compreensão e enriquece o trabalho de alfabetização.

A AÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A aprendizagem ocorre com a mediação do professor, quando pensa, reflete sobre estratégias de aprendizagens diversificadas para as crianças em processo de alfabetização. Não são casos isolados, como há algum tempo víamos, são números, chegando de sete a dez crianças numa sala de 4º ano, por exemplo. Temos nos consumido em angústias, muitas vezes nos frustrando, ou culpando os nossos alunos por não aprenderem, e essas inquietações até nos tem conduzido a refletirmos sobre a nossa prática, levando-nos a averiguarmos os objetivos, o tema das atividades e os procedimentos, até nos darmos conta de que os desafios que tem surgido não podem ser resolvidos apenas com o saber técnico. Sobre saber e fazer docente, Tardif e Lessard (2010) afirmam que:

Todo 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 longos e complexos se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequada. (TARDIF; LESSARD, 2010, p. 35).

Tardif e Lessard (2010) refletem a cerca

de um professor que deve estar preparado e em constante processo de aprendizagem para que assim alcance o aluno em suas especificidades. Sampaio (2004) destaca ainda que educar é dar sentido às vivências do cotidiano e está além do desenvolvimento de habilidades.

Precisamos pensar com mais cuidado, sobre o quanto estamos concentrando as nossas inquietações, se na forma como ensinamos, ou se em primeiro plano na forma como as crianças aprendem. Ora, com certeza, tratar das questões relacionadas à aprendizagem da criança, também nos reportará as concepções que norteiam nossas práticas, conforme reflete Freire (1996):

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. 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 autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros. (FREIRE, 1996, p.94).

As crianças se alfabetizam participando de práticas sociais de leitura e de escrita. Elas precisam entrar em contato com essas práticas lendo, mesmo sem saber ler, escrevendo mesmo sem saber escrever. Os problemas relacionados à alfabetização no primeiro ciclo, também têm refletido muito na esfera social, o Governo Federal, que ampliou o tempo do ensino do fundamental de oito para nove anos, para que as crianças tivessem um tempo maior para desenvolver as competências necessárias, parece que

percebeu que não era suficiente apenas o tempo que a criança fica na escola, e também, a qualidade do tempo empregado para realizar um trabalho efetivo de alfabetização.

É importante ressaltar a importância de programas governamentais que apresentam um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem da criança nas séries iniciais do ensino fundamental, como é o caso do PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que pretende investir durante dois anos na formação dos professores que estarão atuando no primeiro ciclo. O que diferencia essa proposta das demais é a possibilidade de trazer para o ambiente de estudo subsídios da sala de aula para análise, pesquisa bibliográfica e discussões.

Se não houver intervenções precisas e pontuais, a criança que não aprendeu em tempo oportuno levará consequências irreversíveis na sua vida em sociedade. Compreende-se que as intervenções acertadas só ocorrerão se o professor instigar a criança oferecendo-lhe possibilidades que aumentem o seu repertório de aprendizagem, não somente um repertório de escrita, mas de entendimento quanto à importância do que se escreve para o meio social em que vive.

É preciso direcionar a criança a uma proposta de trabalho a qual ela possa entender o uso das práticas de leitura e escrita, ela jamais conseguirá ser um adulto atuante e crítico frente os diversos contatos que tiver com os textos escrito e falado. Não estamos fazendo referência à leitura de mundo que as crianças já trazem consigo quando chega à escola, essa leitura contribuirá para que as

crianças façam relações do que leu com o mundo em que vive. Referimo-nos à leitura, usando a expressão de Cagliari (2002), a leitura linguística baseada na escrita, a qual a criança precisa ser instigada, a qual o professor possa apresentar oportunidades de aprendizagens e em tempo oportuno.

ALFABETIZAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

Saber como as crianças aprendem é prioridade, para qualquer educador que inicia um processo de alfabetização, e um professor que não reflete esse processo, poderia até arriscar certos palpites, dizendo e fazendo coisas baseados em modelos escolares elaborados ao longo dos anos e que ainda são tidos como modelos de alfabetização. A falta de conhecimento do processo de aprendizagem é vista como uma das causas de fracasso do processo de alfabetização. Cagliari (2002) aponta que:

O processo de alfabetização inclui muitos fatores, e quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais. (CAGLIARI, 2002, p. 09).

Um exercício de estar sempre vendo, observando a aprendizagem, buscando subsídios, e não direcionando o foco apenas em propostas de ensino que buscam nivelar as crianças é papel do professor. A necessidade de se conhecer a criança que ingressa na escola também é vista em pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2008), quando fazem reflexões do processo de alfabetização. Elas descobriram em sua pesquisa o processo pelos quais as crianças constroem seu próprio sistema de escrita e de leitura. Segundo elas, esse processo é universal no que se refere as escritas alfabéticas como as nossas, independente dos métodos escolares utilizados ou, inclusive, antes do ensino escolar.

Outra ideia a se considerar, na pesquisa realizada por essas autoras é que, a criança quando chega à escola não se depara de imediato com a linguagem escrita, é um processo que a criança ora avança, ora oscila buscando representar a palavra escrita. Por isso ao invés de querer saber como ensinar, é necessário se questionar como as crianças aprendem e o que a escrita representa para elas, e segundo que na sua tentativa de representar a escrita, as crianças elaboram hipóteses.

Entre o que precisa se conhecer no processo de alfabetização, Cagliari (2008) elenca a necessidade de o professor saber como a criança vem evoluindo em seu processo de interação social. É preciso saber para intervir, e em se tratando de interação social da criança sabemos que a escola pode muito, em seu poder de intervenção, não somente fazer com que a criança interaja, mas

que se integre ao grupo, e uma das formas de intervenção muito discutida, diz respeito à inserção da criança nas práticas sociais de leitura e de escrita, que são capazes de inseri-las socialmente, pois fazem parte do mundo em que estão inseridas.

Tomamos também como ponto de discussão, a proposta sociointeracionista de ensino-aprendizagem, reafirmando que as crianças aprendem quando em contato com o meio o qual está inserida, relacionando-se com ele, por intermédio de processos de interação e mediação. No ensinar a ler e a escrever textos do gênero previsto para o ciclo, como propõe o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), sustentamos essa ideia, reafirmando que as crianças aprendem quando em contato com as práticas da leitura e da escrita, vendo, ouvindo e interagindo no uso e formas que se faz dessas práticas no meio social em que estão inseridas.

A aprendizagem resultante dessa interação, não ocorre de forma espontânea, mas que necessita de um sujeito adulto, o professor que deve mediar o conhecimento. A partir dessas ideias premissas podemos considerar a necessidade da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino, para que ocorra o cumprimento do que se quer alcançar: a garantia de um bom ensino e a aprendizagem garantida da criança, uma delas, primordial, que a criança aprenda a ler e a escrever, a agir e a refletir sobre os textos que circulam no seu meio social (BRASIL, 2001). Ler e escrever acontece agora, e posteriormente, ação e reflexão sobre os textos que circulam no seu meio social:

O desafio que se coloca para os primeiros anos da Educação Fundamental é o de conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras o uso da língua nas práticas sociais de leitura e de escrita. (BRASIL, 2001, p. 103-104).

A compreensão desses dois processos, como indissociáveis, necessários de ocorrerem simultaneamente, trará consequências sérias ao ensino, considerando que a forma como o professor pensa e concebe as práticas de escrita e leitura são refletidas no seu trabalho diário e são comprovados pelos resultados que as crianças obtêm. Para isso, importa uma reflexão sobre a relação entre alfabetização e letramento, procurando transcender o conceito, e o que quer dizer, para o real sentido que essas práticas tentam exprimir no processo de ensino e aprendizagem.

O desenvolvimento da escrita em crianças menores de sete anos pode e deve ser trabalhado por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características das crianças e seu direito de viver plenamente esse momento de vida. [...] No caso da aprendizagem da leitura e da escrita na infância, há que se ter em conta pelo menos três exigências. A primeira é a consolidação de uma prática educativa na qual o aprendiz vai se apropriando da tecnologia da escrita, ao mesmo tempo em que vai se tornando um usuário competente desse sistema. (BRASIL, 2001, p. 13).

Apropriar-se da “tecnologia da linguagem escrita”, requer atividade escrita, e ninguém escreve por escrever, quer representar

algo, pois como afirma Cagliari (2002), a leitura é a realização do objetivo da escrita. Complementando, apropriar-se da tecnologia da linguagem escrita, requer atividade escrita e atividade de leitura, pois quem escreve, escreve para transmitir algo para que seja lido por alguém. Quando se pensa em atividades de leitura, se pensa em práticas de oralidade, importantes nesse processo, pois mostram à criança a função da escrita.

Logo, podemos inferir que, conforme consta no documento do MEC (MEC/SEB, 2009) a consolidação de uma prática educativa na qual o aprendiz vai se apropriando da tecnologia da escrita, ao mesmo tempo em que vai se tornando um usuário competente desse sistema, deve considerar a aprendizagem de três práticas: a leitura e a escrita de textos, a produção oral e a escrita de texto e a reflexão a partir da análise linguística.

Pensar em estratégias de aprendizagem requer uma reflexão sobre as teorias e as contribuições que os pesquisadores veem apresentando. Toda teoria também é passível de reflexão e adaptações e essa análise deve ser frente às características de cada grupo, pois numa sala de aula heterogênea, convém pensar propostas diversificadas. Pensar na aprendizagem também implica pensar sobre o ensino, pois o fracasso ou apropriação da aprendizagem depende do modo como o ensino é compreendido. Os desafios que tem surgido não podem ser resolvidos apenas como o saber técnico, mas precisam de reflexões quanto aos objetivos que se quer alcançar e quais ideias sustentam a

realização do que se pretende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São vários os motivos que podem interferir no processo de alfabetização da criança, além disso, estamos lidando com classes de aula heterogêneas, com problemas muito complexos e que tem exigido um trabalho exaustivo dos professores. Há casos em que os professores deverão trabalhar em conjunto com especialistas da fonoaudiologia e da psicologia, para ter condições de saber como intervir. As famílias também serão aliadas importantes nesse processo, pois são elas que zelam pela realização das atividades extraclases, entre elas a leitura fora da escola.

Feita as sondagens iniciais e constatados os problemas e dificuldades relacionados às aprendizagens é possível concluir que muitas intervenções são de responsabilidade do professor. Dentre as considerações finais dessa pesquisa, que não pretende trazer resposta aos problemas de alfabetização, mas ser passível de reflexões considerou-se que a criança não é um papel em branco, precisando que alguém escreva nela, para vir a ser. Quando chegam ao primeiro ano ainda não dominam a mecânica da escrita, mas participaram de vivências de leitura e de escrita na pré-escolar mediadas pelo professor e isso possibilitou a elas a inserção à cultura de “letramento”. Elas fazem parte de uma sala composta de pessoas que não aprendem de forma igual, e que estão em níveis de escritas diferentes. Sendo assim,

é necessário a flexibilização do tempo e o uso de atividades diferenciadas e também diversificadas.

A partir do primeiro ano, o trabalho de alfabetização torna-se mais efetivo. Inicia as tentativas da criança de tentar representar as palavras, o texto. Para representar ela ainda pode usar desenho, números e letras, ainda que algumas já saibam diferenciar, mas não são todas. Por isso é preciso estudar as hipóteses de escritas, associando o que está escrito, como a escrita real da criança, desse modo a compreensão fluirá melhor.

Na tentativa de ensinar a ler e a escrever ainda há em nosso ensino práticas de alfabetização semelhantes ao trabalho com a cartilha. Desse modo estudam-se as sílabas, as palavras, de modo descontextualizado, enquanto desprezam a ideia de que as crianças aprendem quando em contato com um ambiente alfabetizador: o texto falado e escrito, as atividades de reflexão sobre a língua; e participando de práticas sociais de leitura e de escrita. Elas precisam entrar em contato com essas práticas lendo, mesmo sem saber ler, escrevendo mesmo sem saber escrever.



BRUNA DE OLIVEIRA RODRIGUES

Licenciatura em Pedagogia pela
Universidade Bandeirantes
de São Paulo - Uniban (2010);
Professora de Educação Infantil
e Ensino Fundamental I na EMEI
Afrânio Peixoto.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 1º e 2º Ciclos do Ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF, 2001.

_____, A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____, Ministério da Educação e Cultura. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso em 13 de Junho de 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 2002, 10ª Ed.191p.

FERREIRO, Emília e Teberosky, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

FREIRE, Paulo – Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa – São Paulo, Paz e Terra, 1996.

SAMPAIO, Dulce Moreira - A pedagogia do Ser: educação dos sentimentos e dos valores humanos – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.



A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TAA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este estudo teve como objetivo principal, abordar sobre a importância das formações para os educadores da educação infantil, possibilitando o aprendizado do professor, que ele tenha um tempo para elaborar suas aulas e organizar espaços que dará sua aula porque a educação especial exige: ambientes recursos visuais e objetos concretos, para que desperte e aguçe a curiosidade do aluno, para visualização e manuseio dos recursos oferecidos, sendo o autor do seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem. Com as formações, os docentes descobrirão como são os alunos autistas e como trabalhar com os mesmos. Será relatado também sobre a inclusão do autista na educação infantil; sobre as características que os autistas apresentam, suas dificuldades e quando podem ser percebidas, que desde muito cedo, eles demonstram dificuldades sociais e interacionais. Será abordado sobre atividades e propostas que poderão ser válidas para a formação dos discentes que apresentam NEE, que possam favorecer na interação, linguagem, emoções e movimentos visando que as brincadeiras e as tecnologias, podem ser usadas para a aprendizagem infantil. O educador precisa se sentir apto para exercer sua função, ser mediador, criador, elaborador e conhecer a teoria, observar a necessidade dos alunos e mediante a elas elaborar suas aulas e atividades com o objetivo de possibilitar ao aluno TAA uma acolhida confiante e estabelecida de maneira eficaz para isso é preciso gostar da educação inclusiva e ter interesses em descobrir o que fazer de melhor, visando a inclusão e aprendizagem.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Infantil; Autismo, Professor; Formações.

INTRODUÇÃO

O objetivo desse artigo é abordar a importância das formações dos professores da educação infantil, para que consigam executar um trabalho educativo eficiente para todo o grupo de crianças, com ou sem a necessidade de um atendimento específico educacional.

Falar sobre a história da inclusão educacional, como essa teve início e as leis que a defende, relatar sobre os desafios que são encontrados dentro da unidade de ensino, apresentar os tipos de autismo e a importância do educador, estar preparado para atender os educandos que precisam de um atendimento especializado.

A justificativa dessa pesquisa teve por base de perceber que os educadores, possuem por muitas das vezes, dificuldades e sentem inseguro para trabalhar com as crianças de AEE, as mesmas por vezes ficam excluídas das atividades propostas.

Além dos espaços e instituições que possuem o AEE é importante que a sala de aula, também seja um espaço educativo e prazeroso para os discentes da educação infantil que tenham TAA, atividades que permitam que eles interajam com as demais crianças.

Já que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem com as diferenças, socialização, desafios, atividades e exercícios que envolva a todos e para que isso ocorra é necessário que os educadores estejam preparados psicologicamente e formalmente, para ter um trabalho educativo com sucesso, sem medos, incertezas ou dúvidas. Mas um

profissional que se capacitou e gosta de trabalhar na educação especial.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é um período delicado e promissor com o desenvolvimento integral da criança, atinge as experiências, conhecimentos e aprendizagens.

Sabemos que a educação é oferecida a todos, pois todas as crianças têm o direito de ter um local de estudo e cuidado, sendo respeitados suas diferenças sociais, raciais e financeiras, pois todos são cidadãos.

Desde então partindo do século XVI, quando o corpo do ser humano passou a ser estudado por médicos e pedagogos, foram erguidos espaços para as pessoas que apresentavam necessidade educacional especial.

Com o passar do tempo, houve uma conquista maior, trazendo os indivíduos que possuem AEE, para dentro das escolas regulares, para aprender com o diferente, socializar-se, aprender com o outro e ter a oportunidade de avançar nos conhecimentos.

A criança com autismo apresenta dificuldades na socialização e comunicação, isso possibilita que as mesmas ficam isoladas e excluídas por muitas das vezes.

Nesse período de inclusão é preciso um olhar minucioso, que sejam vistos como diferentes, mas não incapazes, pois eles podem ter grandes avanços, aprendendo com crianças da mesma idade ou de idades

diferentes, pode ser despertado o interesse da fala, por músicas, brincadeiras diversas, pela socialização pode conquistar novos aprendizados.

A instituição escolar necessita estar preparada para receber os alunos da inclusão com autismo, com espaços que promovam recursos, para trabalhar atividades inovadoras, que despertem o interesse das crianças com autismo e dos demais da turma.

Podendo ser lembrado que quando se avança algo educacional, necessita de avanços e mudanças para o local de ensino que vai receber e acolher as crianças com AEE, pois de acordo com a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos declara que:

CAPÍTULO V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para entender às suas necessidades;

V- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Tendo em vista a LDB, percebe-se que a educação deve ser igualitária para todos, alunos com ou sem necessidades educacionais especiais, precisam de um ensino inovador, participativo e adequado a todos, por esse motivo é preciso preparar o corpo docente para atendê-los da melhor maneira possível.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.
Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Capítulo IV

Do Direito à educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art.53. A criança e o adolescente têm direito à educação visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. Direito de ser respeitado por seus educadores;

Abordando de fato o que a lei propõe, percebe-se que a educação inclusiva, com os autistas precisam ser eficazes, de modo que os mesmos se sintam acolhidos, protegidos e aceitos no ambiente escolar, para que possam não apenas ter o acesso, mas permanecer, por conta do respeito que os educadores e as demais crianças lhe concedem.

O educador precisa conhecer os sintomas que uma criança autista apresenta, os sintomas são perceptíveis por volta dos três anos de idade, em que pode notar, as dificuldades emocionais, comunicação, uso de insatisfação de sinais sociais e não se utilizam de gestos para se comunicar, mesmo sendo estimulado por outras pessoas,

Elas podem ser identificadas, segundo (CUNHA, 2014), quando se isolam das demais crianças, resistindo o contato físico,

não aceitar mudanças de rotina, apego e manuseio de objetos não apropriados, calma excessiva, resistência ao aprender, agitação desordenada, movimentos circulares no corpo, sensibilidade a barulhos, estereotípias, ecolalias, não atender quando são chamados, imperatividade física, fazendo birras, não mostrar interesses por brincadeiras e compulsão.

Essas são características que podem ser vistas no comportamento da criança mesmo pequena, nesse momento em que é percebido, em que é preciso trabalhar com afetividade, relações, interação, atividades e propostas que podem denotar sentimentos e emoções, devido as dificuldades e limitações que a criança apresenta.

Para uma boa funcionalidade da criança com NEE, é preciso que a família também seja presente em toda a sua formação e aprendizagem, pois a educação é o papel da Instituição e família, que estão interligados com a criança em seus aspectos, cognitivos, físicos e motores.

É relevante para essa criança tudo que absorve, em seu ambiente familiar e dentro da escola, pois compromete, nas suas relações, aprendizagens, experiências e convívio com o outro e com as diferenças.

O estudo da criança contextualizada possibilita que se perceba que, entre os seus recursos e os do seu meio, instala-se uma dinâmica de determinações recíprocas: a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito seu ambiente. Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto

do desenvolvimento.

WALLON(2011,p.39).

Mediante a inclusão escolar para alunos autistas, é preciso oferecer estímulos, para que ela possa estabelecer laços afetivos, linguagem, interação e novos interesses, contextualizando assim seu desenvolvimento.

O docente deve ter um olhar delicado para a criança autista, demonstrar carinho, estabelecendo afeto, permitir que ela se sinta bem no espaço que está sendo atendida e confiante, que o educador vai cuidar e se importa com ela.

A sala de aula precisa ter materiais visíveis e concretos para que venha ser aguçada a curiosidade e o interesse manipular novos objetos e conhecer as funções do mesmo, para conhecer novas funções, cores, formas, brinquedos, massinhas de modelar, para que além do aprendizado venha estabelecer a socialização.

Olhando para o lado da oralidade é de grande valia propor atividades como músicas e vídeos, rodas de conversa, em que ele verá os colegas falar, pronunciar novas palavras e será aguçado o interesse por pronunciar novas falas.

O brincar é algo de direito e inerente a criança e ele propõe aprendizados, descobertas, lidar com limites, explorar habilidades, reduzir limitações, pois se torna estímulos divertidos, impulsiona a criança mostrar suas emoções, expressar-se, falar, imaginar, criar e viver novas experiências.

No entanto ao falar da criança autista na educação infantil é buscar compreendê-la, conhecer sua família, conquistá-la,

estabelecer vínculos, se preparar e propor atividades estratégicas que faça com que avance em sua totalidade.

FORMAÇÕES COMO CONTRIBUINTE PARA O TRABALHO COM ALUNOS COM AUTISMO

Quando falamos de educação inclusiva, desperta expectativas para alguns, medos, inseguranças e dúvidas a outros.

Educadores da educação infantil, por muitas das vezes se deparam com a inclusão com receios, pois o número de alunos, somando com a criança autista o faz acreditar que não é possível realizar um bom ofício.

Mas como o papel de todo educador, nunca muda, é preciso compreender que o educador, precisa amar a sua prática, precisa ser pesquisador e mediador da aprendizagem dos seus educandos.

O interesse de conquistar um trabalho eficiente inserido na inclusão depende de formações, interesses, desejo de acolher a todos, principalmente aqueles que possuem AEE, pois eles precisam de estímulos que os levante e os desperte para coisas novas.

A educação infantil, lida diretamente com o afeto, movimento, desenvolvimento, aprendizagens através de propostas que são novas, que possibilitam que os alunos aprendem participando de tudo que lhe é oferecido e conquistam suas aprendizagens um com os outros, pois é uma educação interativa.

Os educadores, por muitas das

vezes se consideram não preparados, psicologicamente e formalmente para essa nova consciência de educação inclusiva, por esse motivo, é preciso que sejam concedidos, a todos que querem e gostam da área da educação inclusiva cursos e formações para que os mesmos tragam propostas educativas que impressiona, conquista e desperta o desenvolvimento de todos os discentes.

“A formação de professores para trabalhar com a diversidade bem como alunos especiais, são essenciais para a efetivação da inclusão”.

SANTOS (2011, p.37).

No entanto antes que se possa querer estimular, fazer parte do desenvolvimento das crianças é preciso, conhecer as dificuldades que elas apresentam e como é preciso trabalhar com elas.

O educador antes de propor uma atividade precisa conhecer a necessidade da sua turma, a necessidade que o aluno tem, desenvolver e refletir sobre suas práticas pedagógicas, se estão auxiliando ou não no processo de aprendizagem.

Já que a responsabilidade do professor é de dar atenção a criança com TAA, criando estratégias, disponibilizando objetos, materiais pedagógicos e um espaço educador, o mesmo necessita de um tempo para estudo e formação, que facilitará em seu desempenho, aguçar a curiosidade, lhe dará condições melhores para promover uma aula que abrange a todos.

Quando o docente tem formações sobre inclusão, ele se sente mais seguro para acolher as crianças com necessidades especiais, consegue ligar a teoria com a

prática educativa através das observações do comportamento do aluno, isso facilita a sua ação e ter as respostas que almeja alcançar do seu alunado.

“O professor tem que aprender a lidar com a realidade do mundo autista. Nessa relação, quem aprende primeiro é o professor e quem vai ensinar-lhe é a criança”.

CUNHA (2008).

A educação inclusiva é desafiadora, pois faz com que a instituição de adequação e esteja adaptada para acolher o público das crianças com NEE, que existam ambientes estimuladores, recursos e professores capacitados.

Ao receber os alunos autistas é preciso ter em mente que existem obstáculos, mas que o desejo do educador de alcançar seus objetivos é maior, porque a criança precisa da sua mediação e do auxílio escolar.

O docente tem a função de estimular, preparar, planejar, organizar, instigar e mediar para que no processo de ensino e aprendizagem o aluno venha se desenvolver da melhor maneira possível.

A aprendizagem ocorre com os estímulos que são oferecidos quando o educador propõe brincadeiras, ele permite que a criança aprenda a dividir, compartilhar, entender regras, respeitar o outro, conhecer seu próprio corpo e habilidades.

Quando o professor em seu processo de ensino elabora situações para que os alunos aprendam um com os outros, que ajudem uns aos outros, vai permitindo que os laços de afetividade se concretizem.

Devido a isso é sempre importante refletir sobre a própria prática exercida,

lembrando que não algo fácil, é preciso acreditar no potencial de cada criança para alcançar um bom desenvolvimento de aprendizagem e vencer as limitações.

É importante entender que as atividades precisam estar de acordo com as limitações das crianças para que as mesmas não se sintam desestimuladas o educador precisa se ver em sua função, como alguém que está preparado para exercer a sua função.

A segurança de quando se faz algo correto e sabe do que faz permite sucessos em sua ação, pois o docente está ligado a formação da criança modificando pensamentos, atitudes e mudando vidas.

A tecnologia é um dos recursos que pode ser utilizado na educação inclusiva, porque facilita a criança ter acesso ao mundo, contextualizando aprendizagem de cada educando.

Nisso é notório que a aprendizagem não depende só do professor, mas nas ferramentas que se utiliza, pois na construção da aprendizagem, o aluno pode aprender com os recursos, com o colega e até mesmo sozinho.

A educação não é aquilo que o professor dá, mas é um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano; que não se adquire ouvindo palavras, mas em virtude de experiências efetuadas no ambiente. A atribuição do professor não é a de falar, mas preparar e dispor uma série de motivos de atividade cultural num ambiente expressamente preparado. (MONTESSORI, s.d, p.11).

De acordo com a citação o importante é perceber a importância que não somente

a prática do educador, suas atividades propostas são relevantes ao aprendizado como possibilitar novos acessos, pois as crianças pesquisando, conhecendo, vendo, assistindo, ouvindo, sejam vídeos ou áudios, permitem que os mesmos contextualizam informações, gerando uma experiência e um aprendizado construído por ele mesmo.

As tecnologias podem fazer parte da educação inclusiva, portanto é preciso saber como usa-la, o que apresentar aos educandos, motivo do uso, no que ajudará os alunos autistas, se irá cativa-los, chamar atenção, se é do interesse da criança, para que seja manuseado de forma adequada e planejada, para interesses de ensino e não apenas de entretenimento.

A ampliação da prática educativa inclusiva, não depende apenas do educador curioso e pesquisador, mas de tudo que lhe é oferecido para a facilidade de promover a criança com TAA, condições de opções de diversas atividades que visam não apenas interesses, mas a aprendizagem e um processo de formação sadio e adequado a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas realizadas, para a elaboração do artigo, apontam a importância de a criança autista estar presente na escola regular, desde a primeira educação que caso é a educação infantil.

Pois nesses primeiros momentos da vida da criança que se percebe suas delimitações e dificuldades sociais, visando a importância do convívio social, com o

diferente e em ambientes diversos, ampliará o conhecimento e o desenvolvimento, cognitivo, motor e emocional do TAA.

Com base nas pesquisas que foram abordadas, é de grande valia a formação dos educadores, que recebem esses alunos, pois a maioria se sente despreparados para lidar com a inclusão.

Pois segundo SANTOS, (2011) é preciso que os professores tenham formações para que saibam, trabalhar com a diversidade e com alunos especiais, promovendo a efetivação da inclusão escolar.

A proposta da educação inclusiva, traz consigo desafios, medos, desencorajamento nos professores, por esse motivo, é necessário que os mesmos tenham preparos, recursos, para realizar um trabalho que alcancem a toda a sua turma, porque a inclusão, inclui tanto os alunos com AEE e os alunos que não tem AEE.

No entanto é importante, pensar na educação inclusiva de alunos autistas na educação básica, porém é preciso pensar se o ambiente escolar está de acordo com as leis, adaptados, reajustados e se estão sendo acolhedores, para que a inclusão seja definitiva.

Quando o educador está preparado as dificuldades que vêm no caminho são ultrapassadas com mais facilidade, desempenho e comprometimento, ao se falar de educação inclusiva é importante ressaltar que o educador precisa gostar do que faz e que almeja auxiliar e ser um mediador do desenvolvimento da formação de seus discentes.



BRUNA GUIMARÃES DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Associada Brasil (2015); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade Campo Elíseos (2018); Professora da Educação Infantil - na CEI Santa Rita.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Eugênio. Disponível em: <https://www.eugeniocunha.com.br/artigo/24/autismo-infantil:-praticas-educativas-na-escola-e-na-familia>. Acessado em agosto, 2018.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE- ECA. 1990. Capítulo IV- Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. Seção III- Da Família Substituta.

GALVÃO, Isabel. Henry Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 20ª Ed. Petrópolis. Rio de Janeiro. Editora VOZES, 2011.

LDB: Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.- 6 ed.- Brasília: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2011.

MONTUSSORI. Maria. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDY2.pdf>. Acesso em agosto, 2018.

SANTOS, José. Educação especial: inclusão escolar da criança autista. São Paulo. Editora All Print, 2011.



NEUROCIÊNCIAS: ENFRENTANDO AS BARREIRAS E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RESUMO: O presente artigo, vem destacar alguns itens resultantes da pesquisa bibliográfica, sobre as Dificuldades de Aprendizagem, seu histórico e discutir a perspectiva de Psicólogos, Psicopedagogos e educadores acerca de problemas como Distúrbio de Déficit de atenção, Transtorno por Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia, Discalculia e outros. Sendo assim, esta investigação tem como objetivo principal identificar procedimentos pedagógicos atuais relacionados à alfabetização que visem a superação das dificuldades de aprendizagem nesta etapa de ensino. Apresenta maneiras para reconhecer em uma criança a dificuldade de aprendizagem, na qual se faz necessário primeiramente entender o que é aprendizagem e quais fatores que nela interferem. De certo, as dificuldades de aprendizagem observadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental podem estar relacionadas ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor das crianças. Nesse sentido, é importante a análise das dificuldades e dos fatores que contribuem para o insucesso escolar, observando-se o trabalho do professor alfabetizador com alunos.

Palavras-chave: Educação; Aprendizagem; Dificuldade.

INTRODUÇÃO

Aprendizagem é fenômeno do dia a dia, que ocorre desde o início da vida.

Aprendizagem é tema central na atividade do professor. Pode-se dizer que o trabalho do professor se resume na questão de aprendizagem.

Reserva-se o termo aprendizagem aquelas mudanças provenientes de algum tipo de treinamento, como o que ocorre nas aprendizagens escolares. Treinamento supõe repetições, exercícios e práticas. Uma situação que propicia a aprendizagem é quando, embora o sujeito não vivencie propriamente a experiência, observa alguém a vivenciá-la. Quanta coisa a criança aprende do adulto somente por observá-lo atentamente.

Não é qualquer mudança comportamental, no entanto, que será considerada aprendizagem. É importante excluir alguns casos como: as mudanças decorrentes da maturação, as mudanças passageiras e motivacionais, etc.

Pode-se definir aprendizagem como uma modificação relativamente duradoura do comportamento, no treino, experiência, observação. Pode-se dizer que houve aprendizagem quando, por exemplo, se uma pessoa passou por um treinamento ou por uma experiência especialmente significativa para ela, ou observou alguém na realização de algo, e depois disso mostra-se de alguma forma modificada, podendo demonstrar essa modificação desde que se apresentem condições adequadas, e, além disso, mantendo essa mudança por um período

relativamente longo.

Aprendizagem é um processo pessoal, ou seja, depende do envolvimento de cada um de seu esforço e de sua capacidade, de forma gradual, e cada um dentro do seu próprio ritmo.

Segundo alguns estudiosos, a aprendizagem é um processo integrado que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental daquele que aprende. Essa transformação é feita pela alteração de conduta de um indivíduo, seja por condicionamento operante, experiência ou ambos, de uma forma razoavelmente permanente. As informações podem ser absorvidas com técnicas de ensino ou até pela simples aquisição de hábitos. O ato ou vontade de aprender é uma característica essencial do psiquismo humano, pois somente este possui o caráter intencional, ou a intenção de aprender; dinâmico, por estar sempre em mutação e procurar informações para a aprendizagem; criador, por buscar novos métodos visando à melhora da própria aprendizagem, por exemplo, pela tentativa e erro. Outro conceito de aprendizagem é uma mudança relativamente durável do comportamento, de uma forma mais ou menos sistemática, ou não, adquirida pela experiência, pela observação e pela prática motivada.

Desse modo, o desenvolvimento ocorre como uma equilibração progressiva, permitindo que experiências externas sejam incorporadas pelo indivíduo, tendo em vista que o desenvolvimento é um processo de contínua construção da compreensão de uma realidade. De acordo com Dessen e

Guedea (2005, p.37), o desenvolvimento e o desempenho do indivíduo ocorrem de modo integrado, mesclando recursos de maturação, experiência e cultura na ontogenia. Dessa forma, é no processo de interação da pessoa com o meio que acontece o desenvolvimento dinâmico e contínuo. Assim sendo, o processo de interação engloba as relações do indivíduo com outras pessoas, com o ambiente que o cerca, com os grupos com os quais se relaciona, e com aspectos culturais - que se constituem de significados previamente estabelecidos e compartilhados.

Alguns autores afirmam que aprendizagem é um processo cumulativo, em que cada nova aquisição se adiciona ao repertório já adquirido. Outros autores consideram que cada nova aprendizagem modifica o quadro anterior, fazendo com que o indivíduo se reestruture, dando-os nova perspectiva.

Em síntese, a aprendizagem constitui uma mudança de comportamento resultante da experiência. Trata-se de uma mudança de comportamento ou de conduta que assume várias características. É uma resposta modificada, estável e durável, interiorizada e consolidada no próprio cérebro do indivíduo.

A aprendizagem é, portanto, uma função do cérebro. Não há uma região específica do cérebro que seja exclusivamente responsável pela aprendizagem. O cérebro é no seu todo funcional e estrutural responsável pela aprendizagem. A aprendizagem é uma resultante de complexas operações neurofisiológicas. Tais operações associam, combinam e organizam estímulos com respostas, assimilações com acomodações, situações com ações, etc.

Enfim, criar e promover uma disposição favorável para realizar uma aprendizagem que seja a mais significativa possível. E possibilitar a modificação das disposições iniciais desfavoráveis.

O ensino precisa ajudar a estabelecer tantos vínculos substanciais e não arbitrários entre os novos conceitos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação.

O papel da escola é o de ensinar com qualidade todos os seus alunos, sabendo que não está isolada e de que os acontecimentos e a forma como a sociedade está organizada ao redor dela afetam o cumprimento desse papel.

A função da escola em nossa sociedade é prover o ensino de qualidade para todos os estudantes indistintamente.

É a aprendizagem, o objetivo de toda e qualquer escola, seja qual a modalidade for, trabalhe sob definições de quaisquer dos níveis escolares existentes e determinados por lei, tenha seus alunos a faixa etária que tiver e sob qual intencionalidade existir.

A CRIANÇA E O MOVIMENTO

A Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, o qual, o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. (S.B.P.1999, p.98) Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de

movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

Por ser uma ciência ainda em busca de bases mais sólidas, o psicomotricista ainda não tem todos os seus papéis definidos. Sabemos que ele pode atuar em conjunto com outras especificidades, mas também se percebe sua atuação clínica e institucional. Já é possível compreender que psicomotricista é o profissional da área de saúde e educação que pesquisa, ajuda, previne e cuida do homem na aquisição, no desenvolvimento e nos distúrbios da integração soma psíquica.

Nos primeiros anos de vida da criança, o aprendizado é muito importante para o seu desenvolvimento ao longo da vida. Para isso, a Educação Infantil tem seu papel fundamental utilizando métodos que possam de certa forma facilitar a absorção de todo o conteúdo ensinado. O lúdico é um dos primeiros métodos utilizados para o desenvolvimento da criança, pois brincando, a criança desenvolve a identidade e a autonomia, assim como a capacidade de socialização, da interação e experiências de regras perante a sociedade. O brinquedo é um item essencial e dinâmico que possibilita o surgimento de comportamentos espontâneos, é um transporte para o desenvolvimento e crescimento, leva-se a criança a descobrir seus sentimentos e sua forma de agir e reagir.

Outra etapa a se cumprir na Educação Infantil é a alfabetização que surgiu de uma necessidade de comunicação no dia a dia da humanidade, ensina o aluno a decifrar

símbolos formando palavras, ou seja, uma pessoa alfabetizada é aquela pessoa que domina habilidades básicas para fazer uso da leitura e escrita. Já o letramento, que acompanha esse método indispensável, é levado para o lado cultural, a qual ensina a criança a se desenvolver lendo, tendo prazer em fazer leituras de livros, notícias e ter ideias próprias como um uso social para a escrita e leitura.

A educação tem por finalidade propiciar o desenvolvimento pleno da criança, o jogo e a brincadeira são fundamentais para o desenvolvimento sensório-motor, afetivo; cognitivo e sociocultural da mesma. Além de ser uma necessidade tanto física como emocional da criança, portanto, neste contexto a legislação visa assegurar que tais necessidades e direitos sejam garantidos e respeitados em sua totalidade.

Brasil (1961, p.47) instituiu-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que incluiu as escolas maternas e os jardins de infância no sistema de ensino.

Kuhlmann (1998, p.98) afirma que as políticas educacionais na década de 70, pautaram-se na educação compensatória, ainda com um olhar voltado para suprir as necessidades básicas de cuidar, proteger e compensar as defasagens afetivas.

Brasil (1988, p.44) a Constituição Federal afirma o dever do Estado com a educação, garantindo o atendimento em creches e pré-escola as crianças de 0 a 6 anos de idade. Assim a educação infantil passa a ser considerada como a primeira fase da educação básica, e o Estado e os municípios passam a oferecer creches e pré-escolas

como melhoria da qualidade de vida da população.

São Paulo (2008, p.56) indica que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº8.069, de 13 de Julho de 1990, traz em seus artigos a explicitação dos direitos da criança e do adolescente referentes a vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária e profissionalização.

Brasil (1996, p.98) a LDB estabelece o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Afirmando ainda ser dever do Estado garantir o atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Em Brasil (1998, p.54) a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, tem a finalidade de estruturar a educação e fundamentar as concepções de crianças, e visa contribuir para a construção de propostas educativas que considerem a pluralidade, diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural. Lima (2009, p.12) afirma que durante muito tempo a infância no Brasil era vista como uma fase de necessidades, portanto era tratada em instituições assistencialistas a partir da Constituição Federal de 1988 e a LDB 1996, essa visão começou a mudar, pois em seus artigos traz uma perspectiva educativa para essa faixa etária, essa nova visão coloca a educação infantil como a primeira fase da educação básica. Vários estudos trazem à tona a importância da educação infantil do

desenvolvimento das crianças. Lima (2009, p.20) a educação infantil detém a função de oferecer e favorecer um processo significativo de aprendizagem e desenvolvimento para essa faixa etária, visto que educar e cuidar faz parte do mesmo processo de construção do saber.

Crianças em fase de desenvolvimento; bebês de alto risco; crianças com dificuldades/atrasos no desenvolvimento global; pessoas portadoras de necessidades especiais: deficiências sensoriais, motoras, mentais e psíquicas; pessoas que apresentam distúrbios sensoriais, perceptivos, motores e relacionais em consequência de lesões neurológicas; família e pessoas da terceira idade.

Em que mercado de trabalho o psicomotricista atua? Creches, escolas, escolas especiais, clínicas multidisciplinares, consultórios, clínicas geriátricas, postos de saúde, hospitais e empresas.

A razão dos insucessos de muitas experiências educacionais pode estar na dificuldade de a escola construir ambientes educativos com as características peculiares de seu corpo docente, com as estruturas apresentadas por suas localidades e com os recortes de cada método ou teoria de ensino em prol de sua escola. É urgente que profissionais de educação descubram a importância e as diferenças entre espaços de educação formal e ambientes educativos (formais e informais). Tem-se difundido enormemente a ideia de que os recursos e os insumos precisam chegar cada vez mais e, em grandes quantidades, à escola. Isto é importante. No entanto, é importante

lembrar que recursos físicos não se educam sozinhos. Por trás dos recursos, por trás dos materiais, é preciso ter um grande profissional. Profissional este capaz de usá-los, de explorá-los e de interferir nas práticas diárias, fazendo uso destes recursos todos, sempre pensando e buscando o desenvolvimento global das crianças. (SANTIN, 1987, p. 35).

É muito preocupante o que temos visto em relação a este comportamento. Para piorar esta situação, a Psicomotricidade necessita de um mínimo de objetos para que as intervenções possam ser desencadeadas. Isto por si só já causa uma reflexão primária naquele professor que necessita desenvolver os trabalhos psicomotores nos espaços de educação infantil e nas séries iniciais. Para ele, se não houver materiais, se não houver recursos, não poderá haver trabalho psicomotor, e isso não é verdade. Um bom trabalho de Psicomotricidade na escola básica precisa de uma junção de fatores: concepção, comportamento, compromisso, materiais e espaços.

A - Concepção: todo e qualquer trabalho precisa primeiramente ser planejado. O não planejamento do trabalho leva o executor a sérios problemas de condução, de direcionamento das práticas e de perda do foco. Se não houver objetivos claros, se não houver uma linha de pensamento para seguir, o professor poderá começar a pegar tudo que aparece e assim acabar perdendo efetivamente a direção e os objetivos que deveriam ser propostos. O resultado disso é quase sempre caótico: o professor não consegue avaliar se o trabalho que ele

executou foi bom ou não, se as ações que ele desencadeou valeram ou não a pena e se deve ou não uma prática ou outra. Toda esta problemática surge e acaba levando fatalmente o professor ao desânimo.

Afinal, como ele não percebe nenhuma modificação de comportamento, sobra-lhe somente desqualificar a teoria e a técnica que advêm dali. Outro problema considerável neste caso é a busca exagerada do professor por técnicas. Técnicas sozinhas não transformam. Além disso, as técnicas usadas mecanicamente acabam por se esgotar e, neste caso, o professor volta desesperado à fonte querendo mais uma novidade. Esta prática vira um saco sem fundo. Todos os dias, o professor quer uma ideia inovadora, uma técnica diferente, mas sua concepção não foi transformada, tampouco constituída. (SANTIN, 1987, p. 45).

Qualquer que seja o movimento realizado pelas crianças, eles acontecem em um espaço específico, com pessoas específicas e de um jeito também específico. Desta maneira, jamais podemos deixar toda esta riqueza de lado. O aluno precisa encontrar o outro aluno nas relações diárias. É este encontro que possibilitará a socialização e a humanização das relações. Para isto acontecer e para que o aluno possa viver os problemas e as conquistas destes atos, é imprescindível que o comportamento do professor seja de um observador/interventor, nunca de um bedel, que polícia e castiga. O observador chama a atenção, provoca a intervenção e continua a observação. Se houver necessidade de repreensão, ela se dará naquele contexto, com

as especificidades daquele clima e, portanto, será sempre melhor absorvida por todos. O comportamento é o combustível que move as relações diárias de um professor que quer construir coletividade na multiplicidade dos seres com as diferenças de cada um.

B - Comportamento: o comportamento de um professor que quer trabalhar com Psicomotricidade é sempre de um observador, afinal, é nas atividades diárias que este profissional vai introduzindo práticas com objetivos psicomotores. Não se podem dissociar as execuções. Motricidade deve estar ao lado de afetividade. São estes dois aspectos que se juntam para formar uma concepção maior que chamamos de trabalho psicomotor. Portanto, o comportamento é uma atitude de o professor não.

C - Compromisso: o compromisso é sempre muito questionável. Alguns acham que ele trabalhado demais vira opressão, uma maneira de forçar o trabalho acima daquilo que se considera adequado. No entanto, dada as atuais situações da escola infantil e da escola primária, precisamos lembrar que, até bem pouco tempo, escassas eram as atitudes verdadeiramente brasileiras aplicadas nos ambientes educativos.

Como educadores olhamos o brincar como uma possibilidade de intervenção que auxilia de forma significativa no desenvolvimento da criança, e em especial, das que se encontram na mais tenra idade. Muitas vezes, o que para a criança é um simples ato de brincar, para nós é muito mais, é um momento de aprender, de experimentar, vivenciar e desenvolver.

Quando a criança brinca, ela desenvolve

os domínios cognitivo, afetivo e motor. Além de ser um momento repleto de processos e situações que privilegiam o desenvolvimento de ações internas e externas para ela. Outro fato de destaque refere-se à questão de que, por meio do brincar, a criança aprende a conviver em grupo (relações sociais), a respeitar regras, a aceitar o outro e a suas próprias limitações (emoção e afeto).

Ao brincar a criança estabelece a relação corpo e movimento, sendo traduzidos e expressos, por meio da gestualidade, e essa, por sua vez, refere-se à representação, o entendimento e percepção de mundo que a criança tem.

APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Vygotsky (2000), a aprendizagem se inicia muito antes da criança entrar na escola, visto que desde o primeiro ano de vida ela já está exposta a elementos da cultura e a presença do outro, que se torna o mediador dessa cultura. Assim define-se o papel importante da brincadeira na idade pré-escolar.

De acordo com Vygotsky (1989), o professor, portanto, em uma abordagem histórico-cultural, tem a função de mediador, atuando na zona de desenvolvimento proximal do aluno, fazendo a mediação entre os conhecimentos espontâneos trazidos de sua realidade sociocultural e os conhecimentos científicos da própria escola. Agindo assim estará provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Sobre o desenvolvimento intelectual da

criança Piaget (1998, p. 23) afirma que este provém de uma “equilíbrio progressiva, uma passagem continua de um estado de menos equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”. Cada estágio de desenvolvimento constitui, portanto, uma forma particular de equilíbrio e a consequência da evolução mental caracteriza uma equilíbrio sempre completa.

Entende-se que é importante uma educação que considere a criança não apenas como um aluno, mas também como uma criança que, no presente, tem potencialidades a serem desenvolvidas, com desejos e aspirações e, que alguns momentos podem apresentar problemas e por isso precisam de ajuda para serem superados. Para isso faz-se importante uma pedagogia que contemple a diversidade entre os estudantes e não um único modelo de criança, enfatizando a infância como uma fase importante da vida e oferecendo meios para que os pequenos cresçam sendo reconhecidos como cidadãos.

Como descreve Pedro Demo (2006, p.44), o professor é o profissional da aprendizagem, peça absolutamente chave de uma sociedade intensiva do conhecimento, figura crucial dos processos formativos que implicam formação do caráter, da personalidade das pessoas. Professores de educação infantil e das séries iniciais, por exemplo, participam ativamente da vida das crianças. Em muitos casos passam mais tempo com elas do que com seus pais, oferecendo-lhes, para além da aprendizagem, a segurança e o afeto que muitas não encontram em casa.

Na realidade, essa fase representa o início da educação formal das crianças. O

que diferencia essa educação formal da educação familiar, e também da educação que se dava em instituições, antes das novas concepções de educação infantil é que na educação infantil se formaliza a educação da criança. E uma das maneiras de fazer isso é criando um currículo que oriente a criança em sua progressiva inserção no mundo social, no mundo da natureza, e propicie oportunidades para que ela desenvolva linguagens, por meio de sua introdução no mundo da música, da expressão corporal, das representações simbólicas e também no mundo da escrita.

Estudos recentes sobre a aprendizagem ainda sustentam complexidade na definição do termo “estratégias de aprendizagem”. No entanto, González (2007, p.89), define as estratégias de aprendizagem como um conjunto de processos que podem facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou utilização da informação. Segundo Dansereau, as estratégias podem ser de dois tipos: primárias e de apoio. A primeira prioriza o trabalho sobre o material de texto (compreensão e memória). A segunda sustenta o estado mental adequado para a aprendizagem.

É perceptível em todos os processos o envolvimento das diferentes classes com o desempenho e resposta do aluno aos conteúdos ou componentes. Incluindo o componente cognitivo, pode-se dizer que o sujeito está para o conteúdo, bem como o conteúdo está para o sujeito, pois o professor é responsável por orientar adequadamente o aluno nos processos aquisitivos de linguagem, operações e compreensões das abordagens. Tais processos também referem aos alunos

de caráter excepcional, como cita o autor. Para a aplicação consciente dos processos no ensino, é preciso avaliar corretamente os alunos, bem como o perfil da turma de acordo com a faixa etária, a condição física e mental e os componentes sociais e culturais que envolvem a vida dos mesmos.

As raízes psicomotoras também complementam os processos aquisitivos de aprendizagem. Fonseca (2008, p.78), aponta para a experiência motora como facilitadora dos processos intrínsecos de construção mental do sujeito. A criança é capaz de manipular nas sensações o contato com letras e números, é capaz de construir imagens, esquemas e formas de pensamento baseado na incorporalização dos dados sensoriais e na antecipação de dados motores. Assimilando letras e números em seu próprio corpo e na sua motricidade (imagem do corpo), a criança esboça aspectos gnósticos e reflexivos que darão origem à aprendizagem da leitura, da escrita e de cálculos.

Resumidamente, é possível conceber uma aprendizagem baseada nas relações de troca entre aluno e professor, bem como da interatividade entre aluno e ambiente como facilitador de aprendizagem.

A educação infantil consiste no desenvolvimento de um trabalho na formação de crianças, cujo objetivo é que elas se tornem aptas para viver numa sociedade democrática, multidiversificada e em constante mudança. Na escola consideramos desafiador conseguir adaptar uma prática pedagógica que atenda essas necessidades. Então, diversificam-se as atividades visando proporcionar um trabalho

mais adequado possível. São trabalhadas atividades como: hora do conto, da música, do jogo, brincadeira, pintura e hora do aprender, entre outras.

Na educação infantil a criança está ávida e aberta às novas experiências e descobertas. Seus erros são considerados tentativas e é mediante essas tentativas que a aprendizagem acontece. Tentar várias vezes faz parte de sua aprendizagem. A criança arrisca, persiste, esforça-se, sem a crítica e a vergonha que mais tarde inibe e desestimula as suas ações. E essa abertura natural para a exploração é a chave para propiciar uma educação transformadora.

As dificuldades de aprendizagem são um assunto vivenciado diariamente por educadores na sala de aula. Dificuldade de aprendizagem é um tema que desperta a atenção para a existência de crianças que frequentam a escola e apresentam dificuldades de aprendizagem. Por muitos anos, tais crianças têm sido ignoradas, mal diagnosticadas e maltratadas. A dificuldade de aprendizagem é uma das maiores preocupações dos educadores, pois na maioria das vezes não encontram solução para tais problemas.

Acredita-se que as crianças com problemas de aprendizagem constituem um desafio em matéria de diagnóstico e educação. No entanto, não é raro encontrar educadores, que consideram, à priori, alguns alunos preguiçosos ou desinteressados. Essa atitude não só rotula o aluno, como também esconde a prática docente do professor, que atribui ao aluno certos adjetivos por falta de conhecimento sobre o assunto em questão.

Muitos desses educadores desconhecem, por completo, que essas mesmas crianças podem apresentar algum problema de aprendizagem, de ordem orgânica, social, psicológica ou outra. É imprescindível ao professor conhecer os problemas mais comuns no processo de ensino-aprendizagem, antes de rotular seus alunos.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA CRIANÇA

Segundo o Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem (EUA, 1997), dificuldade de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Essas desordens são intrínsecas ao sujeito, presumidamente, devido a uma disfunção no sistema nervoso central, podendo ocorrer apenas por um período na vida.

A dificuldade de aprendizagem decorre de fatores intrínsecos e ambientais de construção do sujeito, bem como da desestabilização em virtude da adaptação ao que é novo. Perraudeau (2009, p.89) analisa a aprendizagem sob o ponto de vista do construtivismo social, que compreende o aprender como uma fonte de dificuldades, pois apropriar-se do novo revela indicadores de erro em trabalhos orais, escritos ou motores

Atualmente, a política educacional prioriza a educação para todos e a inclusão de alunos que, há pouco tempo, eram excluídos do

sistema escolar, por portarem deficiências físicas ou cognitivas; porém, um grande número de alunos (crianças e adolescentes), que ao longo do tempo apresentaram dificuldades de aprendizagem e que estavam fadados ao fracasso escolar pôde frequentar as escolas e eram rotulados em geral, como alunos difíceis.

Os alunos difíceis que apresentavam dificuldades de aprendizagem, mas que não tinha origens em quadros neurológicos, numa linguagem psicanalítica, não estruturam uma psicose ou neurose grave, que não podiam ser considerados portadores de deficiência mental, oscilavam na conduta e no humor e até dificuldades nos processos simbólicos, que dificultam a organização do pensamento, que conseqüentemente interferem na alfabetização e no aprendizado dos processos lógico-matemáticos, demonstram potencial cognitivo, podendo ser resgatados na sua aprendizagem.

É verdade que, para a maioria das crianças, aprender pode ser um desafio. Mas isso, em geral, não indica deficiência de aprendizagem. Isto indica apenas que toda criança tem seus pontos fracos e fortes na questão da aprendizagem. Alguns tem grande capacidade de ouvir, assimilam muitas informações simplesmente ouvindo. Outras têm mais facilidade com o visual, aprendem melhor lendo. Na escola, porém, todos os alunos são misturados numa sala de aula e espera-se que todos aprendem independentemente do método de ensino utilizado. Assim é inevitável que alguns tenham problemas de aprendizagem (SCOZ, 1994, p. 63).

As dificuldades de aprendizagem na escola, podem ser consideradas uma das causas que podem conduzir o aluno ao fracasso escolar. Não podemos desconsiderar que o fracasso do aluno também pode ser entendido como um fracasso da escola por não saber lidar com a diversidade dos seus alunos. É preciso que o professor atente para as diferentes formas de ensinar, pois, há muitas maneiras de aprender. O professor deve ter consciência da importância de criar vínculos com os seus alunos com as atividades cotidianas, construindo e reconstruindo sempre novos vínculos, mais fortes e positivos.

De acordo com Santos et al (2005, p. 32), os fatores relacionados ao sucesso e ao fracasso acadêmico se dividem em três variáveis interligadas, denominadas de ambiental, psicológica e metodológica. O contexto ambiental engloba fatores relativos ao nível socioeconômico e suas relações com ocupação dos pais, números de filhos, escolaridade dos pais. Esse contexto é o mais amplo em que vive o indivíduo. O contexto psicológico refere-se aos fatores envolvidos na organização familiar, ordem de nascimento dos filhos, nível de expectativa e as relações desses fatores são respostas como ansiedade, isolamento, não concentração. O contexto metodológico engloba o que é ensinado nas escolas e sua relação com valores como pertinência e significado, com o fator professor e com o processo de avaliação em suas várias acepções e modalidades.

Na perspectiva de estudo das grandes dificuldades, Perraudeau (2009, p. 21) aponta para o aluno com dificuldade como aquele que não construiu ou que construiu

mal as operações, as estruturas lógicas ou as abstrações que constituem seu pensamento. Assim, quando não há acompanhamento ou intervenção pedagógica, o aluno corre o risco de fixar a dificuldade, transformando-a em um problema complexo de difícil solução.

DISTÚRBIOS DA LEITURA E DA ESCRITA

A criança aprende naturalmente a falar a linguagem do grupo em que vive. Cabe a escola desenvolver a linguagem oral que o aluno traz, na atividade pedagógica, que deve garantir a aprendizagem da leitura e da escrita. Memória → a criança apresenta dificuldade auditiva e visual de reter informações. Ela pode ser incapaz de recordar os sons das letras, de juntar os sons para formar as palavras ou ainda memorizar sequências, não conseguindo lembrar a ordem das letras ou os sons dentro das palavras.

Orientação espaço-temporal → a criança não é capaz de reconhecer direita e esquerda, não compreender as ordens que envolvem o uso dessas palavras e fica confusa nas aulas de educação física, por não entender as regras dos jogos. Quanto ao tempo, mostra-se incapaz para conhecer as horas, os dias da semana, etc.

Esquema corporal → geralmente crianças com distúrbios de leitura tem um conhecimento deficiente de seu esquema corporal. Apresentam dificuldade para identificar as partes do corpo e não revelam boa organização da postura corporal no espaço em que vivem.

Motricidade → algumas crianças tem distúrbios secundários de coordenação motora e fina, o que atrapalha seu equilíbrio e sua destreza manual. Elas caem com facilidade, são desajustadas, não conseguem andar de bicicleta ou mesmo manipular peças pequenas de material pedagógico.

Soletração → existem crianças que são incapazes de visualizar e reorganizar auditivamente as letras, ou seja, tem dificuldade de soletrar.

A leitura oral abrange tanto visão quanto a audição da criança, pois ela precisa perceber as informações que seu cérebro passará. Se um desses canais estiver recebendo a informação de maneira distorcida, a criança apresentará distúrbios na leitura devido a dificuldades de percepção visual ou auditiva (CAPELLINI & SALGADO, 2003, p. 47).

Existem dois tipos de problemas ligados a discriminação visual: a criança pode apresentar um problema de visão ou uma incapacidade para diferenciar, interpretar ou recordar palavras, devido a uma disfunção do sistema nervoso central. Caso ela não se enquadre em nenhum dos casos, poderá apresentar dificuldades de discriminação visual no início da alfabetização, por falta de estímulo dessa habilidade na época pré-escolar.

Envolve os problemas auditivos relacionados com as dificuldades em discriminar os sons, sobretudo aqueles que são muito próximos uns dos outros e que, por terem os pontos de articulação quase iguais, levam a criança a confundir os fonemas como em *faca* com *vaca*.

Compreender o que se lê quer dizer perceber integralmente o significado do que está escrito ou do que está sendo falado.

As dificuldades de compreensão da leitura são ocasionadas por problemas relacionados à velocidades, pois a leitura silabada impedem a retenção do texto, mais que a leitura fluente. Deficiência de vocabulário oral e verbal, o que impede uma perfeita compreensão, visto que o leitor não consegue ter uma visão global do texto lido.

A dislexia é um transtorno da linguagem que se manifesta geralmente em crianças com nível de inteligência normal, mas que apresentam dificuldades para ler, escrever, reconhecer e compreender palavras impressas. Capellini (2001, p. 89) nos define a dislexia como um distúrbio neurológico, de origem congênita, que acomete crianças com potencial intelectual normal, sem déficits sensoriais, com suposta instrução educacional apropriada, mas que não conseguem adquirir ou desempenhar satisfatoriamente a habilidade para a leitura e/ ou escrita.

A dislexia é um transtorno específico das operações implicadas no reconhecimento das palavras (precisão e rapidez) que compromete em maior ou menor grau a compreensão da leitura. Há um considerável atraso (aproximadamente 2 anos) nas habilidades de escrita ortográfica e produção textual, condicionando o diagnóstico para o fim da segunda série ou início da terceira; Persiste por toda a vida, mas com o tratamento pode haver atenuações; está presente desde o início da escolaridade.

É um distúrbio com evidências genéticas

que surge por estar associado a diferenças funcionais no hemisfério esquerdo; É diagnosticada em indivíduos com capacidade intelectual normal, que não apresentam problemas de visão e audição e que não são portadores de problemas psíquicos ou neurológicos graves. Está presente mesmo quando a escolarização e a metodologia de ensino são adequados, quando não há troca de escola e número excessivo de faltas;. Supõe, como déficit primário, inabilidade no processamento fonológico e da memória.

O comprometimento da linguagem é específico do processamento fonológico que inibe a aprendizagem dos padrões de codificação alfabética subjacentes ao reconhecimento fluente das palavras e também limita a capacidade de armazenar informações verbais na memória de curto prazo; O tratamento é lento e laborioso com habilidades nucleares envolvidas na leitura; Necessita de uma equipe multidisciplinar para seu diagnóstico e tratamento, bem como um trabalho de apoio com a família e escola.

Para Bossa (2000, p.77) há três tipos de dislexia que pressupõem alterações nas duas vias que possibilitam o reconhecimento de uma palavra escrita: a via léxica (quando há uma conexão direta entre a forma visual da palavra, a pronúncia e o significado na memória lexical - palavras conhecidas) e a via fonológica (processo de recodificação fonológica que envolve a aplicação de um conjunto de regras de conversão letra-som-palavras desconhecidas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi refletir sobre o papel da pedagogia preventiva nas dificuldades de aprendizagem escolar durante a alfabetização, devido a desatenção que tem sofrido o ensino da leitura e da escrita, e o baixo rendimento escolar das primeiras séries do ensino fundamental. Também, a importância do trabalho preventivo que se baseia na observação e análise profunda de uma situação concreta, no sentido de detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem.

Ao longo da trajetória como acadêmica e como educadora observei nas experiências vivenciadas que uma das causas que mais provocam angústia nos educadores são as dificuldades de aprendizagem. Vi diariamente professores desistirem de seus alunos ou sofrerem junto com eles por não poder desencadear a aprendizagem.

Ninguém pode afirmar que as dificuldades das crianças em controlar a aprendizagem na escola são “forçosamente” e determinadas pelos déficits cognitivos de origem genética.

No que diz respeito às dificuldades de ensino, uma avaliação consciente do desempenho e atuação dos alunos é imprescindível. Mas é preciso estar consciente de que o exemplo do educador é relevante para o aprendizado dos mesmos, pois envolve os mesmos aspectos cognitivos dos alunos em aula. As estratégias de ensino podem ser desenvolvidas ou enriquecidas, desde que o desenvolvimento de ambos os lados se complementem.

As dificuldades de Aprendizagem constituem um ciclo de desafios para a programação e atitudes do docente. As estratégias para cada caso em particular são muito específicas.

Com este trabalho foi possível refletir sobre os diversos aspectos envolvidos na condição das dificuldades de aprendizagem e ressaltar que, embora a dificuldade de aprendizagem possa ser uma condição ligada a múltiplos fatores internos à criança, ela está de certa maneira sustentada pelo meio familiar, escolar e social, no qual a criança está inserida e, ainda a forma como a família lida com essas condições, terá um papel decisivo na condução e evolução do caso.

A escola é um dos agentes responsáveis pela integração da criança na sociedade, além da família. É um componente capaz de contribuir para o bom desenvolvimento de uma socialização adequada da criança, por meio de atividade em grupo, de forma que capacite o relacionamento e participação ativa destas, caracterizando em cada criança o sentimento de sentir-se um ser social.

A metodologia da escola deve ser adequada, envolvendo seus alunos. E no momento em que surgir algum problema com algum aluno é importante que haja uma mobilização por parte da escola, a fim de que solucionem a possível dificuldade. A escola deve esforçar-se para a aprendizagem ser significativa para o aluno. Com isso todos

A metodologia da escola deve ser adequada, envolvendo seus alunos. E no momento em que surgir algum problema com algum aluno é importante que haja uma mobilização por parte da escola, a fim de que solucionem a possível dificuldade. A escola deve esforçar-se para a aprendizagem ser significativa para o aluno. Com isso todos ganham.



BRUNA MAZERINO

Licenciada em Pedagogia pela Uniduc em 2011; Pós-Graduada em Educação Fundamental pela FCE em 2018; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal e Particular.

REFERÊNCIAS

ABUD, M.J.M. O Ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização. São Paulo: EPU, 1987.

ARRIBAS, T. A. Educação Infantil – Desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2003.

BOSSA, N. A. Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao.

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. Lei 9394/96 BRASIL. Decreto. ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº8069, de 13/07/90. Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Niterói, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998.

CAPELLINE, S. A. Temas multidisciplinares de neuropsicologia e aprendizagem. Ribeirão Preto – SP. 2001.

CAPELLINI, S. A.; SALGADO, C. A. Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação multidisciplinar. São Paulo – SP.

Casa do psicólogo. 2003.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre - RS: Artes Médicas. 1995.

CUNHA, J. A. Psicodiagnóstico V. Porto Alegre - RS: Artes Médicas. 2000.

DEMO, PEDRO. Avaliação - Para cuidar que o aluno aprenda. São Paulo - SP: Editora CRIARP, 2006.

DESSEN, M. A.; GUEDEA, M. T. D. A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise. Paidéia Cadernos de Psicologia e Educação, v. 15, n. 30. 2005.

DSM - IV. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre - RS: Artes Médicas, 1995.

FERNANDEZ, A. A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FONSECA, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre - RS: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, V. Manual de observação Psicomotora: Significação Psiconeurológica dos fatores Psicomotores. Porto Alegre - RS: Artes Médicas. 1995.

FONSECA, V. Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GONZÁLEZ, E. et al. Necessidades educacionais específicas - Intervenção Psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GUERRA, L.B. A criança com dificuldades de aprendizagem. Rio de Janeiro: Enelivros,

2001.

GRUNSPUN, H. Distúrbios neuróticos da criança: psicopatologia e psicodinâmica. Ed. Atheneu. 2003.

MENEGOLLA, M. E agora, aluno? Petrópolis - RJ: Vozes, 1992.

PAIN, S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre - RS: Artes Médicas. 1995.

PERRAUDEAU, M. Estratégias de Aprendizagem - como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIAGET, J. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro - RJ: Forense Universitária, 1998.

PILATI, O. Sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB). Ensaio. Avaliação das políticas públicas educacionais, 2. 1994.

POOPOVIC, A. M.; ESPOSITO, Y, L.; CAMPOS, M. M. M. Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar. Cadernos de Pesquisa. 14. 1975.

RABELO, J. A. S. Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico. Portugal: Edições Asa. 1993.

ROCHA, E. H. Crenças de uma professora e de seus alunos sobre o processo ensino-aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Campinas - SP: PUC de Campinas. 2004.

ROTTA, N. T.; OHLWEILLER, L.; RIESGO, R. S. Transtornos de aprendizagem. Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre - RS: Artmed, 2006.

SANTOS, D. M. B.; PERIN, J. D.; PIANA, S. A. C. Algumas considerações sobre as atividades lúdicas no processo de aprendizagem. Vizivali em Revista. v. 4, n. 2, Dois Vizinhos - PR: CPEA, 2005.

SCOZ, B. Psicopedagogia e a realidade escolar problema escolar de aprendizagem. Petrópolis – RJ: Vozes. 1994.

STEVANATO, I. S. LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. Autoconceito de crianças com dificuldades de comportamento. Psicologia em Estudo.v. 8, n. 1. 2003.

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. Pensamentos e linguagem. São Paulo – SP: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6ª ed. São Paulo – SP: Martins Fontes, 2000.



A EDUCAÇÃO E O SISTEMA DE CICLOS: UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO

RESUMO: O presente artigo apresentará um resgate histórico sobre a implementação do Sistema de Ciclos no Estado de São Paulo. Os objetivos são compreender historicamente o processo de implementação do sistema de ciclos e suas características e como este sistema foi organizado no Estado de São Paulo. O Sistema de Ciclos foi concebido como alternativa ao tradicional sistema de séries (a avaliação é feita ao longo do ciclo e não ao fim do ano letivo). Sua origem partiu dos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que também instituiu o regime de Progressão Continuada que consiste em uma avaliação constante, contínua e cumulativa. Os resultados são que a implementação do Sistema de Ciclos trouxe uma nova perspectiva para a escola e para o processo de ensino-aprendizagem e que muitos desafios existem e que novas políticas públicas precisam ser criadas para garantir a melhoria e qualidade do sistema de ensino.

Palavras-chave: Educação; Sistema de Ciclos; Educação do Estado de São Paulo.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar a introdução do Sistema de Ciclos no Estado de São Paulo, suas principais características e descrever como de fato esta política é aplicada nas escolas.

O Sistema de Ciclos foi concebido como alternativa ao tradicional sistema de séries (na qual a avaliação é feita ao longo do ciclo e não ao fim do ano letivo). Sua origem partiu dos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que também instituiu o regime de Progressão Continuada que consiste em uma avaliação constante, contínua e cumulativa.

Com a perspectiva de solucionar o problema de repetência e conseqüentemente de evasão escolar, os Ciclos foram divididos em dois blocos. Com a Resolução SE-98, de 23-12-2008, o ensino fundamental passa a ser organizado em nove (nove) anos, alterando a estruturação dos Ciclos: o primeiro segmento correspondente aos anos iniciais (1º ao 5º ano) e o segundo segmento aos anos finais (6º ao 9º ano). O outro aspecto que deve ser observado é o econômico, já que os alunos reprovados elevam ainda mais os recursos financeiros representando um desperdício orçamentário.

Este artigo pretende mostrar os aspectos favoráveis e desfavoráveis da implantação dos Ciclos embasados em pesquisas, artigos, legislação.

BREVE RESUMO HISTÓRICO

A Progressão Continuada e o Sistema de Ciclos surgiram como alternativa ao sistema de ensino seriado, que desde sua implantação no século XIX ainda é visto como o único sistema possível para a escolarização.

Durante décadas as análises realizadas sobre a produção da retenção vêm apontando duas ordens de conseqüências indesejáveis: os prejuízos que causa à organização e ao financiamento do sistema de ensino e os obstáculos que interpõe ao processo de aprendizagem dos educandos, a exclusão e o fracasso escolar se dá pela falta do acesso dos mesmos ou quando concluem o ensino, mas não no tempo dito como adequado.

Na década de 60 o Estado de São Paulo promoveu a reorganização do currículo da escola primária em dois Ciclos (Nível I - 1ª e 2ª séries / Nível II - 3ª e 4ª séries) tendo apenas o exame promoção nas séries intermediárias aos dois Ciclos (2º e 4º séries). Neste contexto as notas deveriam ter como único caráter o classificatório para fins de reagrupamento dos alunos em classes no ano seguinte. A aprovação do aluno para o próximo ano seria somente se ele atendesse requisitos mínimos preestabelecidos, os alunos reprovados reunidos em classes de aceleração ou recuperação nas férias escolar do aluno. Os professores eram subsidiados com um programa mínimo para cada nível, que poderiam aprofundar em amplitude e escopo de acordo com suas possibilidades, e desenvolver segundo metodologias que julgassem as mais apropriadas. O pressuposto da mudança era o compromisso político com

a democratização do ensino e a implantação de reformas estruturais que dessem ao magistério as condições necessárias para buscar caminhos possíveis.

Os Ciclos pela formulação dos anos 60 foram destacados pela Secretaria Estadual de Educação (SEE-SP) como ações necessárias para racionalizar o fluxo escolar, visando extinguir a exclusão ocasionada pelo sistema seriado, a quantidade de recursos perdidos ano a ano com o enorme contingente de alunos reprovados. Nos quais poderiam consistir em auxílio para a reversão do quadro de pobreza: materiais em nossas escolas, baixos salários dos profissionais do ensino.

Na recusa de um modelo único para a implantação dos Ciclos, conclamava-se o professor para, autonomamente, construir seu próprio modelo. Setores conservadores da sociedade e do próprio ensino reagiram de forma negativa e contundente a tais medidas, de tal sorte que a proposta de reorganização do ensino primário terminou por não ser efetivamente implantada nos anos 70. (BARRETO E MITRULIS, 2001, p.109).

A introdução do Ciclo Básico desencadeou um debate amplo sobre a avaliação nas redes de ensino que o adotaram. Se na década de 70 predominou a avaliação do rendimento centrada na dimensão isolada do aluno, nos anos 80 a ênfase deslocou-se decididamente para a consideração das variáveis presentes no contexto escolar que estariam afetando o seu desempenho. Na década de 80 a implantação dos ciclos prevaleceu nas redes estaduais.

Ao contrário dos sistemas em que os avanços dos alunos não sofrem solução de continuidade durante toda a escolarização, o regime de ciclos introduzido no Brasil tendi a ser uma medida intermediária entre o regime seriado e o de Progressão Continuada.

A Progressão Continuada foi implantada na rede estadual paulista por meio da Resolução no 4/98 de 15/01/98, organizando o ensino fundamental em dois Ciclos: Ciclo I – 1ª à 4ª séries e Ciclo II – 5ª à 8ª séries. Com essa medida a possibilidade de reprovação dos alunos no ensino fundamental restringiu-se ao término diminuindo o quadro de exclusão e evasão escolar.

O SISTEMA EM CICLOS E A PROGRESSÃO CONTINUADA

A estratégia de adoção do regime de Progressão Continuada, de acordo com a LDB, contribui para viabilizar a universalização da educação básica, que é o impulso para as nações se projetarem e competirem mundialmente, e também é um meio de garantir o acesso e especialmente a permanência do aluno na escola.

De acordo com a Progressão Continuada o aluno passa automaticamente pelas séries, mas é avaliado ao longo e ao final de um ciclo. Quem não aprende adequadamente deve passar pelos processos de “aceleração”, também conhecido como recuperação.

O sistema de Ciclos tem base no regime de Progressão Continuada, uma perspectiva pedagógica em que a vida escolar e o currículo são assumidos e trabalhados em dimensões

de tempo mais flexíveis, é um processo por meio do qual a aprendizagem se dá por etapas ou fases, cujos conteúdos significativos são avaliados sistematicamente para se alcançar os objetivos do final de Ciclo. Neste sistema respeita-se o ritmo e a capacidade dos alunos, ou grupo de alunos, ao longo de quatro anos. A ordenação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com alunos de diferentes procedências e estilos de aprendizagem (BARRETO E MITRULIS, 2001, p. 103).

Nesse aspecto os Ciclos substituem com vantagem o sistema seriado uma vez que a seriação, teoricamente, determinaria a assimilação dos conteúdos propostos e desenvolvidos pelos professores, avaliando bimestralmente e no final do ano letivo. Os alunos que não conseguem assimilar certa quantidade desses conteúdos permaneceriam na mesma série, ou seja, seriam retidos. Uma mudança dessa natureza deve trazer, sem dúvida alguns, benefícios tanto do ponto de vista pedagógico como econômico.

Educadores e dirigentes da educação, por sua vez, reconheciam também outros inconvenientes da retenção escolar, tão ou mais prejudiciais quanto os prejuízos econômicos que dificultavam a organização de um sistema de ensino primário obrigatório e gratuito para todos. Eles se referiam ao desenvolvimento do educando como pessoa e aos obstáculos à aprendizagem. A formação de classes heterogêneas quanto à idade, a humilhação da criança, o desgosto da família, agia como fatores de desestímulo à aprendizagem e entendia-se

que as reprovações não exerciam nenhuma influência positiva sobre a criança (BARRETO E MITRULIS, 2001, p. 105 e 106).

A mera facilitação da aprovação, como medida isolada, não acompanhada de um trabalho subsequente que, efetivamente possibilitasse aos alunos a superação das dificuldades, não permitiria reduzir verdadeiramente o fracasso escolar.

Investir na construção de um novo significado para a avaliação numa perspectiva de organização escolar que rompa com a ideia de seriação, caso contrário, pode ocorrer o risco de se confundir a ideia de progressão escolar com a promoção automática devido à concepção de que não é preciso mais avaliar o desempenho do aluno, pois não há mais repetência. Afirmar, isto é, um mal entendido da política de Progressão Continuada pelos próprios profissionais da educação.

Sobre a avaliação do rendimento escolar, os Ciclos impõem a necessidade de que a escola seja avaliada em sua totalidade, o desempenho dos alunos analisado de modo articulado ao contexto escolar: professores e outros profissionais, condições de trabalho e de implementação curricular, estruturas, processos, relações e interações. Além da avaliação, a Progressão Continuada escolar supõe a redefinição das demais categorias do processo didático.

De modo geral, a ideia de Ciclos não tem esposado claramente a possibilidade de aceitação de desempenhos escolares grandemente diferenciados ao final da escolaridade básica.

Ao contrário dos sistemas em que os avanços dos alunos não sofrem solução de

continuidade durante toda a escolarização, o regime de Ciclos introduzido no Brasil tende a ser uma medida intermediária entre o regime seriado e o de progressão contínua. Ao final de cada ciclo, via de regra o que se continua a esperar, não só no imaginário dos docentes como nos próprios dispositivos institucionais que vêm sendo utilizados para regular as diferentes experiências, é que todos os alunos manifestem certas atitudes, adquiram habilidades e dominem conhecimentos básicos em nível semelhante (BARRETO E MITRULIS, 2001, p. 112).

Uma das explicações de uma grande demanda de alunos atravessarem os atuais Ciclos sem aproveitamento do conteúdo é devido à só serem reprovados ao final de cada Ciclo, pois chegando ao fim do ano letivo os alunos com baixo nível de alfabetização são promovidos, sem aproveitamento, por um professor que pouco fez para corrigir lhes as deficiências de aprendizagem. E não o fez provavelmente, porque não sabia como os alunos poderiam aprender, pois na verdade ele não trabalha no sistema de Ciclos e não entende a Progressão Continuada. E este professor é um entre milhares que precisaria ser capacitado para essas inovações.

Outro apontamento é referente à Secretaria da Educação que libera um número x de salas e alunos para a recuperação, isto acontece mediante relatório que a escola fornece de avaliações feitas por alunos com grande dificuldade de aprendizado pedindo permissão para recuperar os conteúdos não aprendidos.

CICLO OU SERIADO: O DESEMPENHO É O MESMO?

Em 2001, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) fez a primeira investigação sobre o desempenho dos alunos de acordo com a forma de organização do ensino. Os resultados revelam que não há diferença significativa nas médias entre os estudantes que frequentam escolas em sistemas de ciclo ou seriado.

Na região Sudeste, onde 57% dos estudantes, de acordo com o Censo Escolar 2000, estão matriculados em escolas que seguem o sistema de ciclo, não se constatou, tanto na 4ª quanto na 8ª série do ensino fundamental, efeito no desempenho associado à adoção dessa política. Na região, a média da 4ª série é de 190, em Matemática, e de 179, em Língua Portuguesa, e na 8ª série, 250 e 240, respectivamente.

O relatório do Saeb destaca que esses resultados valorizam os esforços empreendidos pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação para ampliação do regime de Ciclos como fundamental na estratégia para o combate à repetência e à defasagem escolar.

ASPECTOS FAVORÁVEIS DOS CICLOS

De modo geral as pesquisas apontam que houve uma valorização do magistério, melhorando suas condições de trabalho em face à organização em Ciclos. O processo pedagógico precisa de envolvimento da comunidade escolar com o apoio do diretor

e do coordenador, no qual devem promover e apoiar um clima favorável à aprendizagem escolar e aos alunos que precisam ter mais tempo letivo para melhorar sua aprendizagem.

Alguns aspectos favoráveis à implantação de Ciclos ligados as unidades federativas, magistério e a gestão:

- Medida de valorização do magistério;
- Redução do tempo de regência do professor;
- Aumento da jornada letiva;
- Turmas menores, até 30 alunos (Resolução SE-86 28/11/08);
- Oportunidade de aperfeiçoamento e atualização contínua;
- Desenvolvimento profissional;
- Foram feitos maiores investimentos financeiros;
- Jornada de docentes ampliadas;
- Envolvimento do diretor, comunidade.

ASPECTOS DESFAVORÁVEIS DOS CICLOS

Há uma fragilidade no processo de implantação que implicam numa série de acidentes no trajeto do centro até as salas de aula, pois há contradições no processo de implantação aos Ciclos. Começando pelo professorado que não estava convencido das propostas feitas que superassem a malfadada “conhecida como pedagogia de repetência”.

Também se constatava a descontinuidade da gestão central, com ausência de esforços contínuos dos envoltimentos nos projetos. Nas modificações estruturais da escola não se encontrou apoio, não havendo uma decisão na qual deveria ser voltada para os

atores envolvidos (professores e gestores).

- Dificuldade de propor projeto com características universal a estes, em meio à heterogeneidade;
- Falta de projeto pedagógico próprio, envolvendo toda a comunidade escolar;
- Predominância da reprovação e do “credencialismo” como estruturantes da educação escolar;
- Falta de recursos físicos e didático-pedagógicos;
- Resistências às mudanças curriculares e metodológicas;
- Reinterpretarão dos Ciclos como pura promoção automática, levando o aluno a prosseguir, ampliando a defasagem do aprendizado.

Nas pesquisas analisadas em Ciclos progressão escolar, as críticas acidem sobre o processo de implementação das propostas dos Ciclos, pois, a Progressão Continuada sem acompanhamento e subsidio, pode-se resultar aprovação/ reprovação dos alunos.

O novo sistema de Ciclos gerou resistência entre os atores escolares que ficaram preocupados com as questões da implantação, com o perigo de rebaixamento da qualidade do ensino e com a avaliação do desempenho do aluno.

DOCUMENTOS OFICIAIS

Em meados de 1997 a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo delibera a instituição do “Regime de Progressão Continuada”, no qual o ciclo deve ter duração de oito anos, sem haver retenções, à exceção dos alunos faltosos. Propondo garantir a

avaliação do processo ensino-aprendizagem, que deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais (CEE, 1997). Cabendo à escola garantir a recuperação da aprendizagem de todos os seus alunos, para superação de suas dificuldades específicas (Resolução SE 18 – 04/03/2009).

O ensino passou a ser organizado em dois Ciclos: o Ciclo I equivalente a primeira etapa do ciclo básico de 1ª à 4ª série, e Ciclo II, de 5ª à 8ª série (Resolução SE N.4-15/01/1998), com alteração a partir da nova organização curricular (Resolução SE 98 -23/12/2008), que instituiu o ensino fundamental estruturado com nove anos.

A justificativa do Conselho Estadual de Educação sobre a Progressão Continuada apoia-se no fato de que esta veio para garantir o princípio contido no inciso I do art. 3º da LDB: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantir a regularização do fluxo dos alunos no que se refere à idade/série e assinala também que está assentada em dois grandes eixos: a flexibilidade e a avaliação”.

A questão da flexibilidade está clara nas amplas e ilimitadas possibilidades de organização da educação básica como também são flexíveis os mecanismos de classificação e reclassificação dos alunos” independentemente da escolarização anterior.

O outro eixo aponta a importância da mudança da avaliação que deixa de ter um caráter decisório quanto aprovação ou reprovação do aluno e em sala de aula.

As avaliações externas – SARESP (Sistema

de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) devem ser permanentes e proporcionarem a população a transparência necessária quanto à qualidade dos serviços educacionais, obtendo assim a melhoria do processo ensino/aprendizagem e garantir a eficácia da Progressão Continuada.

O documento afirma ainda que a Progressão Continuada rompe com “eventuais resistências ao que hoje é cientificamente comprovado: que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições de tempo e de recursos para que exercite suas competências ao interagir com o conhecimento”. Todas essas alterações, por sua vez, foram apontadas como possíveis produtoras da ansiedade nos docentes, que deverão não superar uma posição, muito frequente de individualismo, como também construir coletivamente novas formas de trabalho.

O discurso oficial possui dois aspectos, em alguns momentos apresenta a Progressão Continuada como sinônimo de fim da seletividade da escola, mas declara em muitos outros, que, se não houver dedicação e esforço por parte dos professores, a seletividade será mantida.

A dúvida fica em relação ao “como” realizar tais mudanças. É o que se revela, por exemplo, quando declara, de maneira simples, que, se as reprovações se mantiveram, será devido a disfunções institucionais sérias ou a eventuais resistências (CEE – SP, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber que nas escolas estaduais a aplicação do Sistema de Ciclo e Progressão Continuada não ocorreu de forma uniforme não havendo uma reorganização curricular adequada e uma preparação dos docentes para esta nova política.

Consideramos que para superar os desafios educacionais seria necessário pensar em uma política de continuidade é muito difícil em uma realidade escolar descontínua com tantas mudanças; de governo, supervisores, diretores, coordenadores pedagógicos e professores.

Portanto, para que ocorram mudanças significativas é importante investir em ações com objetivos democratizantes de verdade, pois todos (gestores, professores, comunidade e alunos) devem participar e saber sobre as políticas públicas.



BRUNA ZANINETTI

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo (2013); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Ensino Fundamental I na rede municipal de ensino.

REFERÊNCIAS

BARRETO, E. S. & MITRULIS. E. TRAJETÓRIA E DESAFIOS DOS CICLOS ESCOLARES NO PAÍS. Ed. 42, Estudos Avançados, SP ano 2001.

BRASIL. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resolução SE nº18, de 4-3-2009.

BRASIL. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resolução SE nº 86, de 28-11-2008.

BRASIL. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resolução SE nº 98, de 23-12-2008.

BRASIL. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. DELIBERAÇÃO CEE Nº. 09, de 1997.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996.



ARTES VISUAIS NA PERSPECTIVA DO DESENHO INFANTIL

RESUMO: Esta pesquisa procura elencar por meio de uma revisão bibliográfica os caminhos que teóricos e pensadores do desenvolvimento infantil transcorreram para identificar a relevância do desenho para entender o pensamento infantil, assim como utilizar esse recurso como ferramenta de aprendizagem no tocante do ensino de artes visuais. O desenho está presente no dia a dia dos indivíduos desde a mais tenra idade e pode ser considerado um instrumento eficaz no estabelecimento de relações de confiança. Os teóricos destacam que por meio do desenho é possível entender o crescimento cognitivo da criança e assim valorizar os aspectos expressivos demonstrados do mundo que a cerca. Outro ponto de destaque do trabalho é o papel que o educador desempenha durante o processo, pois depende do seu conhecimento e capacitação a elaboração das estratégias e ações, visando atender seu aluno da melhor forma, sempre pensando na evolução dos mesmos. Para tal trabalho buscou-se priorizar autores com propriedade do tema e que discorrem de maneira coerente nas relações que abrangem esse processo.

Palavras-chave: Desenho; Criança; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

O tema foi pensado com vistas à compreensão do papel do ensino de artes visuais no contexto do desenho aqui especificamente o desenho infantil.

Muitos autores estudados observam que os desenhos são pontos de partida importante para o entendimento das relações que a criança faz durante seu crescimento e aprendizagem.

O desenvolvimento do pensamento da criança está basicamente relacionado à competência representativa, ou seja, a capacidade de torná-lo presente.

Essas pesquisas auxiliam na percepção do processo de desenvolvimento das crianças e muitas vezes direcionam as estratégias tomadas no atendimento a elas.

Segundo Luquet (1979, p. 213-214) “o desenho infantil, enquanto manifestação da atividade da criança permite penetrar na sua psicologia e, portanto, determinar em que ponto ela se parece ou não com a do adulto”. [...] Ou seja, ao desenhar a criança inspira-se não só em exemplos que estão vendo, mas, também na imagem que tem em seu interior no momento em que desenha [...]

Diante desse contexto sobressai-se a imaginação infantil, na fase em que o lúdico é sempre ponto de partida o desenho revela-se eficaz no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, além de evidenciar como a criança está vendo o mundo.

O problema de pesquisa é formado pelas seguintes questões:

Qual a contribuição que o desenho traz para o ensino de artes visuais?

O desenho infantil é um instrumento favorável para observação do desenvolvimento da criança?

A hipótese levantada é que o desenho infantil reflete em pontos positivos no desenvolvimento da criança, uma vez que é por meio deles que a mesma expressa seus sentimentos e pensamentos, portanto é um elemento próprio para observar as representações infantis e seus avanços, assim como é um fator relevante no ensino de artes visuais.

O desenho é uma experiência de diálogo formal e um modo de simbolização, ele (desenho) parece nascer de forma instintiva e evoluir junto ao processo de desenvolvimento global da criança.

No ensino de Artes visuais é imprescindível destacar o elemento mediador do processo de ensino aprendizagem, o professor, que tem como papel fundamental promover e despertar o gosto de seus alunos pelo estudo e prática do fazer arte. Esse fazer arte necessita ser presente desde a educação infantil, por meio de atividades artísticas pensadas exclusivamente para faixa etária correspondente e sendo respeitados seus interesses. Dessa forma, as atividades artísticas vão contribuir significativamente para o ensino aprendizagem.

Para esse trabalho foram realizadas pesquisas bibliográficas, em livros, artigos e sites sobre o tema abordado. Espera-se que a pesquisa contribua de maneira positiva e questionadora para futuros estudos relacionados ao tema abordado.

ARTES VISUAIS NA PERSPECTIVA DO DESENHO INFANTIL

No que diz respeito à Arte na Educação Infantil Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI) diz que: [...] tal como a música, as Artes Visuais são linguagens, e, portanto uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na Educação Infantil, particularmente (BRASIL, 1998, p.85).

Desenhar é pensar por meio de formas e linhas. É observar e fazer relações. É acumular imagens, ocupar com elas um espaço, devolver as imagens para o mundo. Mesmo com a moderna tecnologia dos meios de comunicação, como os computadores ou a televisão, o ato de desenhar continua reproduzindo tal processo: captar a imagem da realidade colocá-la em um determinado espaço, nesse caso a máquina, e projetá-la de volta para o mundo, redimensionada pelo olhar (MAZZAMATI, 2012. p. 27).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998), o desenho como linguagem indica signos históricos e sociais que possibilitam ao homem significar o mundo.

[...] A criação de signos é uma escolha, uma interpretação, envolvendo uma decisão. Os critérios nem sempre são conscientes, mas existem e são pautados também pela cultura [...] (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009).

Na linguagem da arte, existe criação, construção, invenção. O ser humano, por meio dela, forma, transforma a matéria

oferecida pelo mundo da natureza e da cultura em algo significativo. [...] Vários caminhos são percorridos, várias soluções são experimentadas, num processo de ir e vir, um fazer/construir lúdico-estético que, embora comparado a um jogo, tem a diferença de que esse jogo e suas regras são inventados enquanto se joga e por quem joga (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009).

A ação de desenhar é atividade lúdica, aliando como em todo o jogo, o aspecto operacional e o imaginário. Toda ação de brincar reúne esses dois fatores que sadamente se retribuem e envolvem o funcionamento físico, temporal, espacial, as regras; o imaginário envolve o projetar, o pensar, o idealizar, o imaginar situações (PORTUGAL, 2012).

“Desenhando, cria em torno de si um espaço de jogo, silencioso e concentrado ou ruidoso e seguido de comentários e canções, mas sempre um espaço de criação. Lúdico. A criança desenha para brincar” (MOREIRA, 1984, p.15).

De acordo com Brasil (1998) o trabalho com crianças da Educação Infantil precisa levar em conta o processo de aprendizagem que se concretiza de acordo com as etapas de desenvolvimento da criança. Entretanto, é bom notar que cada criança é singular, com identidade própria e um ritmo particular de desenvolvimento. Logo, além de levar em conta o processo de maturação da criança de modo geral e suas particularidades, é necessário sugerir situações que a estimulem à conquista devagar da autonomia e da individualidade em seus múltiplos contextos. Detectar os conhecimentos prévios das

crianças não é tarefa fácil. Sugere que o professor estabeleça estratégias didáticas para fazê-lo.

A linguagem visual ainda pode ser revelada à criança por meio de um sensível olhar pensante. O olhar já vem carregado de menções pessoais e culturais, entretanto, é necessário estimular o aprendiz igualmente para um olhar cada vez mais curioso e mais sensível às sutilezas (Martins; Picosque; Guerra, 2009).

Segundo Martins; Picosque; Guerra (2009) alimentar esteticamente o olhar é nutri-lo com muitas e diversas imagens, gerando uma percepção mais extensa da linguagem visual, olhar diferentes maneiras de resolver as questões estéticas, entrando em contato com os conceitos e a história da produção nessa linguagem.

Criar e perceber formas visuais implica trabalhar frequentemente com as relações entre os elementos que as compõem, tais como ponto, linha, plano, cor, luz, movimento e ritmo. As articulações desses elementos nas imagens dá origem à configuração de códigos que se transformam ao longo dos tempos. Tais normas de formação das imagens podem ser assimiladas pelos alunos como conhecimento e aplicação prática recriadora e atualizada em seus trabalhos, conforme seus projetos demandem e sua sensibilidade e condições de concretizá-los permitam. O aluno também cria suas poéticas onde gera códigos pessoais. Além disso, é preciso considerar as técnicas, procedimentos, informações históricas, produtores, relações culturais e sociais envolvidas na experiência que darão suporte às suas representações

(conceitos ou teorias) sobre arte. Tais representações transformam-se ao longo do desenvolvimento à medida que avança o processo de aprendizagem (BRASIL, 1997).

Moreira (1984) destaca a necessidade do respeito ao desenho infantil, não apenas pelo espaço de liberdade de expressão que constitui, como também pela sua condição de linguagem, tendo em vista o papel do desenho no processo de desenvolvimento humano.

Expressão própria da criança, o desenho compõe uma língua que tem vocabulário e sua sintaxe. Compreende-se que a criança faz uma analogia próxima do desenho e a percepção pelo adulto. Ao encanto do gesto junta-se o prazer da inscrição, a alegria de deixar a sua marca. Os primeiros rabiscos são quase sempre realizados sobre livros e folhas visivelmente estimados pelo adulto, domínio simbólico do universo adulto tão estimado pela criança pequena (BORDONI, 2016).

“O desenho infantil é também linguagem pela função estruturante, à medida que, por meio dele, a criança organiza suas emoções de maneira simbólica e usa essa forma de simbolismo para comunicar-se com o outro e com ela mesma” (MAZZAMATI, 2012, p. 60).

Segundo Martins; Picosque; Guerra (2009) o começo do movimento simbólico nas artes plásticas ocorre por meio do tridimensional. As bolinhas e cobrinhas vão virando objetos. Um lápis pode se transformar numa injeção ou num avião. O jogo do faz de conta ingressa de vez na vida da criança.

“No desenho, a passagem acontece lentamente. Dos rabiscos e das pesquisas de formas, nascem as primeiras tentativas de

letras – diferenciando escrita e desenho – e as primeiras figuras humanas” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009, p. 96).

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) sugere que a prática das artes visuais, seja abordada fazendo parte do cotidiano infantil, pois este saber artístico de crianças pequenas está repleto de concepções e ideias que revelam valores, emoções, sentimentos e significações sobre si e sobre o mundo ao seu redor, adquirindo assim caráter ainda mais precisos, envolvendo os aspectos cognitivos, afetivos, intuitivos, sensíveis e estéticos, desenvolvendo assim pré-requisitos importantíssimos para o desenvolvimento da aprendizagem, pensamento, imaginação, sensibilidade, intuição e percepção (BRASIL, 1998).

O que a criança expressa enquanto desenha é importante, por que ela registra, imagina, relacionando sua experiência vivida, pois os desenhos materializam as imagens mentais do que a criança conhece e tem registrado na memória com a contribuição da imaginação (ARAÚJO E TAVARES, 2014).

Assim, segundo Machado (2005, p. 7) “a criatividade infantil tem origem e reflexo no próprio desenho. A partir dele a criança aumenta sua percepção. Isso desenvolve sua criatividade, que vai se refletir no próprio desenho”.

“É na escolha de operar e manejar a linguagem das cores, dos sons, do movimento, dos cheiros, das formas e do corpo humano para fins artístico-estéticos que o homem realiza a alquimia maior de criador: a linguagem da arte” (MARTINS;

PICOSQUE; GUERRA, 2009).

Na experiência estética a significação não está no objeto, naquele que o produziu, ou ainda no que o contempla, mas na triangulação entre estes três (objeto, produtor, contemplador), estabelecendo um tipo específico de relação de diálogo, num movimento ininterrupto de ir e vir, aproximar e distanciar, perceber o todo e as partes, remetendo a sensações, memórias e imagens diversas (BRASIL, 2012).

Deste modo, o desenho se consolida a partir de informações materializadas pelo sujeito, como é o caso do ponto, da linha, das cores e de outros fatores que compõem a arte gráfica (GUTH, 2013).

A linha, elemento essencial da linguagem gráfica, não se subordina a uma forma que neutraliza suas possibilidades expressivas. A linha pode ser uniforme, precisa e instrumentalizada, mas também pode ser ágil, densa, trepidante, redonda, firme, reta, espessa, fina, permitindo infindáveis possibilidades expressivas. A linha revela a nossa percepção gráfica. Quanto maior for o nosso campo perceptivo, mais revelações gráficas iremos obter. A agilidade e a transitoriedade natural do desenho acompanham a flexibilidade e a rapidez mental, numa integração entre os sentidos, a percepção e o pensamento (DERDYK, 1989, p.24).

Assim, a autora afirma que:

O desenho, enquanto linguagem requisita uma postura global. Desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala. A visão parcial de um objeto nos revelará um conhecimento parcial

desse mesmo objeto. Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se (DERDYK, 1989, p.24).

Segundo Mazzamati (2012) na educação atual, o que importa no desenho é o desenvolvimento das probabilidades de construção de uma linguagem favorável e criativa por parte da criança. O desenho proporciona tanto no seu fazer quanto na sua leitura, para a criança ou o adulto, uma ampliação elucidativa e estruturante. O desenho, ao expor-se à nossa vida, ajuda a coordenar nossos pensamentos, esclarece significados e nos indica caminhos.

A autora acima citada confirma que 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).

O conhecimento da história da arte, bem como a análise e a apreciação das produções artísticas favorecem e ampliam a qualidade das relações que a criança possa estabelecer, tanto para si mesma quanto em relação ao mundo. Assim, as propostas de desenho que envolvem exercícios de imaginação, observação, memória e experimentação também são bem recebidas para propiciar e tornar mais significativo esse aprendizado (MAZZAMATI, 2012, p. 63).

De acordo com Cox (2007) a maioria das crianças pequenas apresentam empenho e prazer em desenhar e, nas creches e nas

escolas, professores tiram partido desse entusiasmo, confiando que a atividade artística é parte fundamental do desenvolvimento infantil. Seus desenhos, realizados de maneira ousada e descontraída, adornam as paredes das salas de aula e nos maravilham. Entretanto, embora se mostrem preparados e desinibidos em desenhar, as crianças se atentam muito com que os objetos de seus desejos possam ser identificados. Almejam ter a certeza de que o resultado de seu esforço em desenhar uma pessoa, um cão, uma mesa etc. “tenha ficado parecido”. Às vezes, elas juntam esses objetos na página de forma ousada e decorativa, e pouco lhes importa se não deram nenhuma atenção às dimensões anatômicas, aos tamanhos relativos dos objetos, aos ângulos da mesa etc.

O que há de mais específico no trabalho com Arte na escola é justamente a experiência estética, compreendida como as possibilidades de apreciação, produção e criação nas suas diferentes linguagens (teatro, música, dança e artes visuais) – nunca descoladas da identidade/ alteridade, criação/ processo criador, ludicidade, imaginação e autoria/ autonomia (BRASIL, 2012).

Segundo a autora os detalhes básicos ou particularidades do objeto estão guardados em um modelo interno ou mental e, quando solicitadas a desenhar algo, é a partir desse modelo interno que as crianças desenharam. Isso esclarece por que os desenhos de figuras humanas feitos por determinada criança se parecem uns com os outros, as não se parecem muito com os padrões reais (COX,

2007).

Luquet sustentava que o modelo interno contém informação que é fundamental para a ideia que a criança tem do objeto. Para uma criança muito pequena, o modelo interno do rosto de uma pessoa, por exemplo, tem provavelmente dois olhos, um nariz e uma boca. Esses fatos fundamentais sobre o rosto o definem para essa criança. Se lhe pedem que desenhe uma pessoa que por acaso esteja de perfil, após uma olhada superficial na direção do modelo, ela muito provavelmente desenhará sua costumeira figura em vista frontal, dois olhos, nariz e uma boca. Foi o modelo interno e não o modelo real que norteou a criança (COX, 2007, p. 109).

Um desenho bastante comum nas produções infantis é a figura humana: corpos de todos os tipos e dimensões, imaginando pessoas próximas da família, amigos e colegas e ainda heróis e personagens fictícios. Têm diversos estudos sobre como as crianças projetam a partir de abordagens psicológicas, sociológicas e culturais. Algo importante de saber é que os estudos sobre desenho infantil são levados muito a sério há muito tempo, e que os estudiosos localizam recorrências nas formas como as crianças desenham em diversas partes do mundo. Mais importante até é perceber e apreciar o desenho infantil, nutrindo suas possibilidades de criação, sem desvalorizá-lo como desenho “menor”, ou “imperfeito”, mas aceitando-o como uma fase do desenvolvimento expressivo da criança. Os desenhos infantis não precisam se render aos estereótipos e padrões prontos de pensamentos. Perceber como as crianças

desenham e aproximar-se generosamente destas produções ainda é uma forma de nos aproximarmos delas e de suas imaginativas formas de aprender e se comunicar (MÖDINGER et al, 2012).

Assim, de acordo com Martins; Picosque; Guerra (2009) o desenho da figura humana, constituída por meio dos princípios da simplicidade, da simetria e da perpendicularidade, vai se enriquecendo de especificidade e influenciará ainda os desenhos futuros. O desenho da figura humana é, deste modo, a grande estrutura que baseia todas as demais representações.

Diferentemente do que se faz na vida cotidiana, a experiência estética é aquela que faz entender que as crianças (e também os professores) não conhecem o mundo apenas pensando nele, pois tudo é percebido, valorado e pela experiência do mundo sensível. Ainda neste contexto, cabe sublinhar que a experiência estética, na escola, não visa estimular a formação de artistas – sejam eles músicos, artistas plásticos, atores ou dançarinos –, mas tornar os sujeitos mais sensíveis, apreciadores, conhecedores e criadores nas/ das diferentes linguagens e expressões humanas (BRASIL, 2012).

“Uma das principais funções do desenho no desenvolvimento infantil é a possibilidade que oferece de representação da realidade. Trazer os objetos vistos no mundo para o papel é uma forma de lidar com os elementos do dia a dia” (GURGEL, 2009).

Segundo Machado (2005) o desenho infantil necessita ser estimulado não com a intenção de ensinar as técnicas para as

crianças, mas pelo fato de este ser um importante processo de aprendizagem. É a oportunidade dela se expressar, de mostrar de forma real seus pensamentos e sentimentos. À medida que a criança desenha, ela aprende, pois assim ela organiza e concretiza seus pensamentos.

É imprescindível que a criança tenha chance de desenhar livremente, em papéis e em tamanhos e texturas diversas, em posições variadas, com materiais diferentes. Quando a criança vai dominando seus movimentos e gestos, as escolhas precisam ser distintas: desenhar em muitos tempos e ritmos, fazer passeios e expor o que observou no papel, estimular o desenho coletivo, desenhar as fases percorridas após uma brincadeira ou jogo e muitas outras podem ser feitas com a criança para ajudá-la a aperfeiçoar suas capacidades de desenhar (ZOPELARI, 2007).

PROFESSOR NESSE PROCESSO

É na escola, com a mediação do professor, que os estudantes têm a oportunidade de desenvolver autonomia, identificar e utilizar as fontes de conhecimento e constituir suas estratégias de aprendizado, bem como adquirir condições para analisar diversos produtos culturais, compará-los e desenvolver o raciocínio crítico sobre eles (BRASIL, 2007).

O conhecimento sistematizado, fruto de um trabalho que acontece no ambiente escolar por meio das atividades de ensino, se caracteriza por ser uma ação sensível, elaborada e sistemática, quanto às relações entre conceitos, fatos, fazeres, valores e

atitudes. Nesse sentido, o que diferencia professores e estudantes é que as crianças não possuem um método sistemático de aprendizado, competência que vem sendo adquirida pelo docente ao longo de toda sua formação (tanto na Educação Básica como na formação continuada) (BRASIL, 2007).

De acordo com Cunha (2002, p.170) no desenvolvimento da linguagem gráfico plástica o professor espera que a criança faça produções semelhantes ao real, mas ele esquece que a constituição do vocabulário visual como as formas, as linhas, as cores, o espaço, os pontos e volumes se estruturam na medida em que a criança entra em contato com os materiais e os instrumentos como: buchas, pincéis, esponjas, rolinhos, rolos e outros e a criança vai deixando as suas marcas nos diferentes suportes: no papel, na argila, nas pedras, na madeira e vai formar assim a linguagem visual da criança e criando o seu vocabulário pictórico.

De acordo com Ferraz e Fusari (1999, p.84) “quando o educador sabe intermediar os conhecimentos, ele é capaz de incentivar a construção e habilidades: do ver, do observar, do ouvir, do sentir, do imaginar e do fazer da criança”.

Deste modo, Vygotsky (1984, p. 18) ressalta que:

[...] na instituição chamada escola ensinar e aprender é fruto de um trabalho coletivo. Aprendizes e mestre celebram o conhecimento a cada dia, quando ensinam e quando aprendem, cabe ao professor mediador organizar estratégia que permitam a manifestação das concepções prévias dos

alunos.

Segundo Barbosa (1991, p.28) “a arte deve ser uma fonte de alegria e prazer para a criança quando permite que a organizem seus pensamentos e sentimentos presentes em suas atividades criadoras”.

Assim, Ferreira (2008) afirma que é fundamental lembrar que a atividade artística na escola não é para “acalmar” as crianças ou “descansar” o professor, ou simplesmente ser uma atividade complementar. A arte é muito mais do que isso, arte tem a função de favorecer a ação espontânea facilitar a livre expressão e permitir a comunicação, ela contribui para formação intelectual da criança desenvolvendo conhecimentos e habilidades, utilizando as mais diferentes linguagens para expressar experiências, sensíveis.

Dentro do processo de concepção do conhecimento da Arte pela criança o educador necessita compreender o sentido de seu mundo significativo e buscar entender porque e como ela o faz, uma vez que a criança desenha, pinta, dança e canta, o faz com vivacidade e emoção. A expressão infantil é composta de dados cognitivos e afetivos, sendo assim desde pequenas, as crianças desenvolvem linguagem própria demonstrada em signos e símbolos, impregnados de significação subjetiva e social, e que carecem ser respeitadas e reconhecidas, visto que os rabiscos das crianças são expansões de seus gestos primordiais, um ato criador, resultado de uma ação significativa que comprova o seu desenvolvimento e expressão do seu eu e do seu mundo, além dos aspectos afetivos, perceptivos e intelectuais (FERRAZ; FUSARI,

1999).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil é aconselhável que os locais de trabalho, de uma maneira em geral, acomodem confortavelmente as crianças, dando o máximo de autonomia para o acesso e uso dos materiais. Espaços apertados inibem a expressão artística, enquanto os espaços suficientemente amplos favorecem a liberdade de expressão (BRASIL, 1998, p.110).

Algumas crianças serão mais hábeis com canetas, outras com tintas, e outras terão mais facilidade, usando argila do que arame. Algumas preferirão materiais como as tintas, a meios mais controlados e precisos como as canetas. Ao expor as crianças a diferentes meios e ao se tornarem sensível aos aspectos que distinguem os trabalhos artísticos de seus 21 alunos, o professor terá um quadro mais completo de cada criança. (KRECHEVSKY, 2001, p.146)

“A organização do tempo em Artes Visuais deve respeitar as possibilidades das crianças relativas ao ritmo e interesse pelo trabalho, ao tempo de concentração, bem como ao prazer na realização das atividades” (BRASIL, 1998, p. 107).

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).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) destaca que ao organizar o tempo, o educador pode trabalhar da seguinte forma: atividades permanentes: acontecem diariamente, na rotina das crianças, desenhar, pintar, modelar, colagens, são atividades muito usadas; sequências de atividades: são atividades orientadas e planejadas pelo professor e tem como objetivo promover uma aprendizagem específica e bem definida; projetos: têm como objetivo um produto final e geram novas aprendizagens, envolve diferentes conteúdos, os projetos em Artes oferecem pesquisa para os professores e para as crianças.

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).

Assim, segundo o documento todas as crianças têm condições de se expressar por meio das linguagens visuais: cada uma do seu jeito, com seu ritmo, deixando suas próprias marcas e, por isso, devem ter suas produções artísticas respeitadas e valorizadas. (BRASIL, 2006, p.33).

Segundo Ferraz e Fusari (1993) o sucesso da ação transformadora no ensino da arte depende de um professor cuja prática

teórica do saber e do fazer artístico precisa permanecer atrelada a uma percepção de arte e propostas metodológicas que sejam sólidas e coesas com o que se pretende desenvolver. Esse professor necessita conhecimento de arte ao mesmo tempo em que deve saber ser professor. O professor de arte carece aprofundar seu conhecimento estético, que abrange a compreensão e conhecimento dos legados culturais e artísticos da humanidade, conectando o fazer e o refletir, o pensar o que faz e, conhecimentos artísticos, as experiências das linguagens características das artes, desenvolvendo um aprendizado pedagógico que aproxime o estudante do conhecimento cultural e artístico da sua e das demais culturas existentes.

Nesse processo, o professor necessita organizar os diferentes instrumentos de avaliação e, com base neles, criar uma forma pessoal de registro de observações e de informações das atividades que envolvem diversas situações. É também aconselhável que o professor escreva seus próprios relatos, nos quais possa registrar as manifestações dos alunos (BRASIL, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre os estudos relacionados ao tema foi possível concluir que o desenho voltado para o desenvolvimento infantil é essencial para construção do conhecimento da criança. A valorização do conhecimento nesse sentido se dá a partir das relações que a criança transmite por meio de suas representações infantis.

Durante a pesquisa foi possível perceber

que sendo a criança um ser social, histórico e cultural, esta (criança) traz consigo bagagem fundamental para alicerçar suas representações. Entretanto, é preciso um olhar atento, inspirador do mediador para possibilitar o avanço e a melhoria desse repertório infantil.

As hipóteses foram confirmadas e os objetivos alcançados, desenhar nessa perspectiva é desenvolver todas as potencialidades da criança, promovendo a cada dia a possibilidade de aprender e utilizar dos recursos apreendidos no seu cotidiano. Em relação ao ensino de artes visuais no contexto do desenho, este traz elementos facilitadores para compreensão do amadurecimento cognitivo expresso por meio dessa ferramenta lúdica e precisa.

A pesquisa também identificou avanços positivos tanto na percepção do ser criança ao longo da história quanto da importância atribuída ao desenho e também no progresso na legislação em relação ao ensino de artes nas escolas.

Atribuir valor ao ensino de artes em suas linguagens trouxe mais coerência nas ações educativas e argumentos legais ao ensino que ainda luta para não ser aula “tapa buraco”.

O ensino de artes visuais possibilita adquirir novos conhecimentos e desenvolver novas habilidades, descobrir outras formas de expressão, se reconhecer como ser criativo, estético e crítico.

Assim, arte pode ser definida como fonte transformadora de formação crítica cidadã, uma vez que vem muito mais para questionar do que para ditar respostas prontas. É preciso refletir sobre esse fator fundamental

para criticidade do aluno e até mesmo para o educador.

Portanto conclui-se que o desenho com vistas ao desenvolvimento infantil traz contribuições favoráveis uma vez que os estudos demonstram as relações entre os dois fatores. A criança demonstra por meio do desenho seu amadurecimento cognitivo, seus sentimentos, suas emoções e os significados associados por ela (criança) ao longo de sua infância.



CAROLINA BONFIM DE ANDRADE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade FINTEC/2007;
Graduação em Artes Visuais pela faculdade FAMOSP/2017;
Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade FAMOSP/2017;
Professora de Educação Infantil – no CEMEI Jardim Ângela PMSP.

REFERÊNCIAS

ALEXANDROFF, M.C. Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542010000200003&script=sci_arttext. Acesso em 08 de agosto de 2018;

ARAÚJO, L.F.; TAVARES, H.M. A significação do desenho infantil e a percepção do professor. Disponível em: <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosn4v2/35-pos-grad.pdf>. Acesso em 15 de agosto de 2018;

BARBOSA, A. M. Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte/Ana Mae Barbosa (org). In: conceitos e terminologias Aquecendo uma transformação: Atitudes e Valores no da Arte. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____, A.M. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Tradução: Sofia Fan. Estudos avançados. vol.3 nº 7 São Paulo, 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010. Acesso em 4 de agosto de 2018;

BASSEDAS, E; HUGUET. T; SOLÉ. I. Aprender e ensinar na educação infantil. Tradução Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BORDONI, T. Descoberta de um Universo: A Evolução do Desenho Infantil. Disponível em: <http://www.profala.com/arteducesp62>.

htm. Acesso em 21 de Agosto de 2018;

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

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF. V. 3, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.

LUQUET, G. H. O desenho infantil. Trad. Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Livraria Civilização, 1979.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. 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 15 de agosto de 2018;

_____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo

de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília: 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Interfaces curriculares: áreas do conhecimento e avaliação para a aprendizagem – 4º e 5º anos do ciclo I do ensino fundamental de 9 anos/Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME/DOT, 2013.

_____. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I/Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2007.

COHN, C. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COX, M. Desenho da criança. Tradução: Evandro Ferreira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CUNHA, S. R. V. da. Cor, Som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança/ organizadora Suzana Rangel Vieira da Cunha. Porto Alegre: Mediação, 2002.

DAMAZIO, Reinaldo Luiz. O que é criança. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DERDYK, E. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo Infantil.

MAZZAMATI, Suca Mattos. Ensino de desenho nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões e propostas metodológicas. São Paulo, Edições SM, 2012, 1ª Ed.



ESTIMULAÇÃO POR MEIO DA MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS

RESUMO: Este artigo tem por objetivo tratar de questões que relacionam a música ao desenvolvimento dos bebês, demonstrando a importância e os benefícios conquistados com a realização desta ação. Para isso, foram utilizadas diversas fontes que abordam essa temática. Primeiramente, esclarece-se que o termo desenvolvimento é compreendido de uma maneira mais ampla, incluindo não apenas o aspecto cognitivo, mas também os aspectos afetivo e social do bebê. São questionadas diversas reflexões a respeito da importância da música no desenvolvimento da primeira infância. Apresentamos modos pelos quais, os pais e adultos envolvidos com o desenvolvimento dos bebês podem conquistar um contato prazeroso, formativo e saudável do bebê com a música.

Palavras-chave: Música; Estimulação Musical; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

O estímulo musical na vida das crianças é incontestável. A sonoridade tem feito parte da história, exercendo os mais diferentes objetivos.

A música está presente em qualquer país, dentro das diversas culturas existentes e vários momentos, ou seja, é uma linguagem universal que ultrapassa qualquer obstáculo.

Contudo, a maneira pela qual a sonoridade atua como forma de linguagem é bem peculiar.

A música é vivida de maneiras opostas dependendo do ponto de vista e podendo ser ouvida de tantas formas diferentes.

Mesmo com tantas opções, a sonoridade acompanha as crianças em praticamente todo o cotidiano, do início ao fim.

Deve ser vista como uma importante maneira de comunicar: nos tempos atuais utilizamos de modo intenso.

Esse artigo trata exatamente de explicar essa intenção: interação como prática e vivência entre a música e seres humanos, destacando o desenvolvimento dos bebês e das crianças em modo geral.

Para melhor entendimento sobre o assunto, precisamos definir o significado de Desenvolvimento.

Desenvolver é um termo que pode ter vários significados. Optamos por algumas mais práticas como: aumento de qualidade moral, psicológica, intelectual. Assim como crescimento, progresso, adiantamento.

Entretanto, existe uma teoria na nossa sociedade que foca o desenvolvimento infantil apenas no aspecto cognitivo, ou seja,

relacionado ao aprendizado intelectual.

É uma visão padrão em uma sociedade tão competitiva e técnica.

Ultimamente muito se comenta sobre a função da música e sua sonoridade no progresso intelectual das crianças e dos bebês.

Porém, contrariando essas teorias, compreendemos que o processo de desenvolvimento de qualquer criança se encontra muito além de apenas aspectos biológicos, físicos, psicológicos ou intelectuais: esse processo possui outras variáveis, tão ou mais complexas quanto uma teoria padrão.

Dessa maneira, escolhemos por discutir a ideia de desenvolvimento dos bebês partindo de um questionamento mais amplo, incluindo também seus aspectos de crescimento afetivo e social, além do aspecto cognitivo.

É importante ressaltar que todo bebê está incluso em um centro cultural, formado não apenas pela sua família, mas por todos que convivem no meio em que ela cresce.

Dessa maneira, a forma como a música e sua sonoridade influenciam o desenvolvimento dos bebês muda conforme o ambiente vivido, classe social, gêneros e atividades culturais frequentados.

Não será direcionado para uma criança de característica específica, nossa observação levará em consideração as crianças citadas em pesquisas de um modelo de criança universal.

Desse modo, compreendemos que os pensamentos a serem mostrados nesse artigo deverão ajudar a entendermos melhor a relação da música no processo bebê -

sonoridade – desenvolvimento infantil, destacando as especificidades de cada grupo social.

A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Várias pesquisas, desenvolvidas em países distintos e em épocas variadas, em especial nas últimas décadas, afirmam que a influência da sonoridade no desenvolvimento dos bebês é incontestável.

Outras pesquisas mostraram que o bebê, desde o período da gestação, desenvolve reações a estímulos externos de sonoridade.

Schlaug, da Escola de Medicina de Harvard (EUA), e Gaser, da Universidade de Jena (Alemanha), mostraram que, ao fazer comparação cognitiva de músicos e não músicos, os profissionais mostraram maior quantidade de massa cinzenta, em especial as regiões responsáveis pela audição, visão e controle motor (apud SHARON, 2000).

Conforme esses autores, saber tocar um instrumento exige bastante da audição e desenvolvimento da motricidade fina dos seres humanos. Eles concluíram, e vem ao encontro de outros estudos relacionados, que a prática musical força o cérebro a funcionar integrado: a pessoa ao ler determinado símbolo na partitura, precisa transmitir essa informação (visão) ao cérebro, por sua vez, transmitem às mãos o movimento pertinente (tato), finalizando, o ouvido avisará se o movimento utilizado foi o correto (audição).

Os músicos possuem mais coordenação na mão não dominante em relação às pessoas que não tocam instrumentos.

Segundo Gaser (2003), o efeito gerado do

treinamento musical no cérebro é próximo da prática de um esporte e os músculos utilizados.

Será por isso que Platão confirmava que a música é a ginástica da alma?

Outras pesquisas mostraram que mesmo se a vivência com a música for feita por apreciação, isto é, não sabendo utilizar um instrumento, mas escutando com atenção (destacando as nuances, compreendendo a composição), os estímulos ocasionados no cérebro também serão intensos.

A música permite essa variedade de estímulos por ser relaxante, podendo estimular a absorção de novas informações, ou seja, o desenvolvimento de maneira global.

Losavov, cientista búlgaro, pesquisou sobre vários grupos de crianças em situação de aprendizagem, e um desses grupos foi incluso música clássica ao passo que estavam nas aulas.

Foi considerável a diferença do grupo estimulado com a música clássica do nível alerta para o nível relaxado (porém atentos); diminuindo a ciclagem do cérebro, aumentando as conexões dos neurônios e as sinapses ficaram mais rápidas, agilizando a concentração e a aprendizagem (apud OSTRANDER e SCHROEDER, 1978).

Outra pesquisa direciona a proximidade entre a sonoridade e o raciocínio lógico-matemático. Segundo Schaw, Irvine e Rauscher (apud CAVALCANTE, 2004) pesquisadores da Universidade de Wisconsin, crianças que tiveram aulas de música mostraram resultados de 15 a 41% a mais em testes de proporções e frações

comparados a outras crianças.

Em outro momento, descobriu-se que crianças com aulas utilizando instrumentos ao menos duas vezes por semana, mostraram desempenho superior em matemática comparado às outras crianças.

Ou seja, podemos chegar à conclusão de que a prática da sonoridade no cotidiano, tanto tocando um instrumento ou escutando de maneira ativa, potencializou o desenvolvimento cognitivo.

A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO AFETIVO

Ignorado pela sociedade atual, é na primeira infância que os efeitos da sonoridade demonstram ser mais claros e óbvios, não importa qual pesquisa ou experimento é realizado.

Todo profissional que já lidou com bebês ou crianças percebe claramente essa relação. A grande mudança é que agora esses efeitos estão sendo estudados cientificamente.

Em uma pesquisa feita pela Universidade de Toronto, Sandra Trehub (apud CAVALCANTE, 2004) provou um fato que vários pais e profissionais da educação já conheciam no senso comum: os bebês mantinham-se mais tranquilos quando escutavam melodias calmas e, dependendo da evolução da música, as crianças ficavam mais em alerta.

Nossos antepassados já possuíam o conhecimento de colocar o bebê em lado esquerdo, próximo ao peito e essa atitude acalma o bebê.

A teoria científica para essa prática é que o bebê sente as batidas do coração da pessoa

que está carregando-o, o que relembra o som das batidas do coração da mãe, remetendo ao útero e tranquilizando-o.

Além disso, a eficiência das músicas de ninar é a comprovação de que a sonoridade musical juntamente com o afeto se junta em uma sintonia para os bebês.

Vários momentos, incluindo na fase adulta, nossas melhores recordações que envolvem acolhimento e afeto, dizem respeito às memórias que incluem melodias.

Em pesquisas, foram utilizadas experiências com grupo de profissionais que, em primeiro modo, não tinham memórias da sua infância. Porém, quando foram expostos a determinados acalantos, emocionaram-se e começaram a lembrar situações, posteriormente confirmadas pelas respectivas mães.

Incluindo essa experiência e tantas outras pesquisas, a sonoridade musical vem sendo utilizada com mais importância a ser trabalhada no estímulo de bebês, juntamente com o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, do estímulo visual, da matemática, além de outras ciências.

Nos países mais desenvolvidos que o Brasil no âmbito da educação infantil, a sonoridade musical possui destaque no currículo formal, como por exemplo, Japão e países nórdicos.

Nesses países, os profissionais da educação infantil contêm, na grade curricular da sua graduação, uma atenção especial à sua formação musical, incluindo saber utilizar algum instrumento musical, além do aprendizado de várias canções a serem utilizadas de forma pedagógica.

Essa prática é um grande desafio para

os brasileiros, um espaço dedicado à sonoridade musical como parte do currículo de professores e profissionais que lidam com a primeira infância, considerando quando existe essa possibilidade.

Para termos melhores resultados na Educação Infantil, em especial, as crianças em idade de zero a três anos, o Brasil necessita investir na formação musical desses profissionais de uma maneira muito maior.

Ainda considerando os estímulos da sonoridade musical no impacto afetivo, pesquisas aumentaram gradativamente nossa informação a respeito. Zatorre, da Universidade de McGill (Canadá) e Blood, do Massachusetts General Hospital (EUA), realizaram um estudo que procurou analisar os estímulos cerebrais de pessoas que escutavam músicas que, de acordo com as próprias, causavam emoção pessoal.

Chegaram à conclusão de que, ao escutarem determinadas melodias, a parte cerebral que possui relação com a sensação de euforia, foi acionada. Conforme esses autores, isso prova que a sonoridade musical tem uma imensa importância física, interligando os circuitos do cérebro ao ouvir essas melodias ao sentimento de prazer (ZATORRE; BLOOD, 2001).

Na área da saúde, existem várias experiências utilizando melodias como maneira fundamental para o controle da ansiedade nos pacientes.

Com a ênfase desse trabalho, retornamos à 2ª Guerra Mundial, em que músicos eram contratados para ajudar na recuperação de veteranos entre os hospitais improvisados.

Podemos confirmar que esse foi um enorme avanço para a área da musicoterapia, com conhecimento científico consolidado. Hoje em dia é comum presenciar melodias nesses espaços, ou para diminuir o sentimento de dor nos pacientes ou a mulheres para estimular as contrações em trabalho de parto ou auxílio nos pacientes com dano nos cérebros.

Dessa maneira, podemos afirmar que os estímulos da sonoridade musical sobre as sensações humanas estão, cada dia mais, saindo do senso comum para o conhecimento científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa conclusão abordaremos uma breve reflexão de como os profissionais da educação, pais e adultos em geral podem agir em relação à sua própria formação musical.

Tomaremos como partida o útero. Como citado anteriormente, os fetos recebem estímulos sonoros mesmo dentro do útero. Com isso, as próprias mães podem desenvolver atividades que envolvam melodias. Caso a mãe saiba utilizar algum instrumento musical, praticar durante a gestação é um exercício benéfico ao desenvolvimento do feto.

Caso não saiba tocar, há opção de cantar várias vezes ao dia, pois utilizar a voz é a maneira mais acessível para estímulo musical. Podemos citar como exemplos práticos, participar de um coral, aprender cantigas de ninar, músicas agradáveis durante o banho.

A mãe pode aproveitar a gestação para conhecer melhor as produções musicais para

estimular a primeira infância. Nos dias de hoje, é necessário filtrar todas as músicas disponíveis nos meios de comunicação para melodias de qualidade.

Hoje em dia, aumentou as variedades musicais direcionadas para o público infantil, como toda a coleção Palavra Cantada, as obras de qualidade de Bia Bedran e várias outras opções disponíveis para comércio.

Para as mães que conseguem ter acesso, encontrar antigas canções ouvidas em discos de vinil, que remetem lembranças da própria infância, pode ser encontrado disponibilizado na internet.

Com uma boa estrutura de acervo musical durante a gestação e nos primeiros anos, não existirá preocupação com as melodias de má qualidade: mostrando boas alternativas desde o início, com certeza a criança será mais crítica na sua escolha musical.

Mesmo logo após o nascimento, deve-se criar momentos de prazer entre pais e o bebê: cantando no momento do banho, utilizando brincadeiras ritmadas na hora de trocar a fralda, tocando o corpo do bebê no mesmo ritmo da música.

Nessa fase de desenvolvimento, é importante utilizar constantemente canções de ninar e Não considerar essa “ferramenta” como modo de deixar a criança mimada. Vários pediatras indicam estimular esse contato.

Precisamos ter em mente que bebês muito quietos, dormindo sozinhos, não reivindicando companhia não são sinônimos de crianças felizes. Bebês muito independentes de hoje poderão tornar-se adultos frustrados e carentes posteriormente.

Hoje em dia é possível encontrar serviços especializados no estímulo musical de crianças. Pode-se pesquisar sobre a formação profissional, assistir algumas aulas de exemplos, conhecer a maneira pela qual o trabalho é desenvolvido.

Entretanto, não se deve fazer dessas experiências um modo de adiantar a aprendizagem das crianças, apressando o processo natural de formação do bebê.

A principal preocupação de toda estimulação musical é de criar sentimentos de prazer para o desenvolvimento do bebê. O crescimento e a formação terão seu foco em outro momento apropriado.

Quando a criança estiver mais madura e havendo possibilidade de ensinar um instrumento musical, todo o processo de sonoridade musical já foi estimulado para melhor aproveitamento e facilidade de aprendizagem.

De maneira geral, algumas escolas de ensino infantil já desenvolvem uma vivência para a música e, posteriormente, com a criança já alfabetizada, começam as aulas de partitura, instrumentos, canto ou outros estímulos musicais.

Essa formação não deve ser especificamente uma aula de música profissional. Na educação infantil é importante integrar a música com o currículo pedagógico, tornando uma experiência natural e significativa para a criança.

Entretanto, quando a escola possui um professor especializado em música, a criança tem um trabalho de qualidade, havendo parceria com outros profissionais. Frisando para que o projeto pedagógico

não seja isolado, transformando o conhecimento musical em algo artificial para o desenvolvimento infantil.

Utilizar os espaços escolares em eventos promovidos pelas escolas focando as brincadeiras musicais pode ser incorporado na rotina da criança.



CATIA CRISTINA PIZZOTTI

Graduação em Pedagogia pela FMU - Faculdades Metropolitanas Unidas (2004); Especialista em Ludopedagogia pela FCE - Faculdade Campos Elísios (2018); Professora de Educação Básica da Rede Municipal de São Paulo no CEI Maria Henriqueta Catite.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Quem educa quem? 5.ed. São Paulo: Summus, 1985.

BEGLEY, Sharon. Music on the mind. Disponível em: <[http:// www.newsweek.com/music-mind-161749](http://www.newsweek.com/music-mind-161749)> Acesso em 04 de Março 2018.

CAVALCANTE, Rodrigo. Música na cabeça. Disponível em: <[http:// https://super.abril.com.br/cultura/musica-na-cabeca/](http://super.abril.com.br/cultura/musica-na-cabeca/)> Acesso em 12 de fevereiro 2018.

HOUAISS. Dicionário Houaiss de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

OSTRANDER, Sheila.; SCHROEDER, Lynn. Super-aprendizagem pela sugestologia. Rio de Janeiro: Record, 1978.

SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? São Paulo: Cortez, 1992.

ZATORRE, Robert; BLOOD, Anne. Música tem o mesmo endereço que sexo e comida em nosso cérebro. Disponível em: <[http:// www.prometeu.com.br](http://www.prometeu.com.br)> Acesso em 22 de Fevereiro 2018.



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo propor uma reflexão com base num diálogo entre autores, sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Intelectual. É necessário que os professores tenham a consciência de que não basta apenas identificar a deficiência intelectual e percebê-la descontextualizada das práticas sociais. Fazer isso é aceitá-la como uma deficiência qualquer, que poderá ser incorporada pela escola sem a compreensão adequada de suas múltiplas implicações. Compreender o significado da importância do atendimento educacional especializado atenderá as demandas da sociedade, respeitando as possibilidades de acesso a aprendizagem para os alunos, respeitando-os em sua dimensão humana. Neste viés, a deficiência intelectual não pode ser apreendida numa concepção biológica e desumanizadora e sim como algo que envolve o homem e suas possibilidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Educação Especial.

INTRODUÇÃO

Na primeira parte realizaremos uma discussão sobre a Deficiência Intelectual e sua percepção cultural, histórica e escolar. A escola é vista como meio que atribui significado às diferenças.

Na segunda parte, verificaremos a relação entre a Deficiência Intelectual e a importância da prática do professor no atendimento educacional especializado, contribuindo para que a pessoa possa ultrapassar todas as barreiras possíveis em busca de sua aprendizagem.

Na terceira parte, serão feitas considerações finais sobre a discussão apresentada.

PERCEPÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A DEFICIÊNCIA

Simultaneamente, as escolas buscam por meio da inclusão, diminuir a distância e o preconceito que ainda existe, inserindo crianças com deficiência intelectual ou múltipla em seu contexto. Nesse sentido a escola inclusiva é composta pelas diferenças e para os diferentes.

A atual política de inclusão na rede regular de ensino, não permite apenas a permanência física do estudante em sala de aula, mas a garantia de possibilidades que o ajudarão a ultrapassar as barreiras que o impedem de aprender. Faremos um levantamento sobre a história de como a deficiência foi tratada ao longo do tempo.

Ao levantarmos informações sobre as raízes históricas e culturais acerca da

deficiência, verificamos que ela sempre foi determinada pela rejeição e preconceito. Nesse viés, a deficiência passou pelos períodos históricos com as mais diferentes e desrespeitosas percepções.

Na literatura antiga, Platão por meio da obra República, explica que as pessoas que nasciam com algum tipo de má formação ou deficiência eram sacrificadas ou impedidas pelo poder público de interação social. Na passagem da Idade Média para a Idade Moderna, Martinho Lutero, monge responsável pela Reforma Protestante, pregou para a sociedade daquela época, que os doentes mentais eram possuídos pelo demônio. A partir das obras de São Tomás de Aquino, a deficiência passou a ser tratada como um fenômeno natural da espécie humana.

Nos países europeus, os ditos deficientes eram associados à imagem do diabo e aos atos de feitiçaria, eram então perseguidos e mortos, pois faziam parte de uma mesma categoria: a dos excluídos. Então deviam se afastar dos convívios sociais, ou até mesmo, sacrificados. (CARDOSO, 2003, p. 16).

Com o movimento histórico Renascentista na Península Itálica, a ciência passou a ser fonte para as investigações e as causas das deficiências foram entendidas por meio das explicações racionais. Os males físicos ou mentais começaram a ser diagnosticados como algo hereditário, ainda assim, os deficientes entre os séculos XVI e XIX eram confinados, exilados e careciam de atendimento especializado ou educacional.

Está percepção errônea da pessoa com deficiência, caracterizou-se pelo

Etnocentrismo, ou seja, as características da deficiência não se encaixavam no modelo de sociedade vigente, nação ou nacionalidade socialmente mais importante. O grupo social dos “diferentes” foi isolado em hospitais psiquiátricos ou manicômios. Havia dicotomias entre os grupos sociais, o perfeito e o imperfeito, o débil mental e o lúcido, o superior e o inferior em meio às relações de poder constituídas em cada sociedade.

Aos cegos e surdos eram atribuídos poderes sobrenaturais, com certa diferença entre as deficiências. Socialmente não foram perseguidos e discriminados como as pessoas com outras deficiências.

Em muitos aspectos, os cegos têm sido sempre um grupo favorecido, em comparação com as outras categorias de deficientes. Historicamente, foram lhes por vezes atribuídos papéis úteis, como os de servir como guias na escuridão e como memorizadores e transmissores verbais de tradições tribais e religiosas. Presumiu-se, frequentemente, que eles tivessem o poder de uma “segunda visão”, como compensação pela visão perdida, e foram reverenciados como profetas e adivinhos. (TELFORD, SAWREY, 1988, p.467).

A iniciativa para a educação das pessoas com deficiência tem início na França. Na segunda década do século XIX, foi apresentado ao Instituto Nacional dos Jovens Cegos um sistema de escrita codificada e expressa por pontos salientes. Essa escrita era utilizada para transmissão de mensagens noturnas nos campos de batalhas. Em 1825, o jovem cego Louis Braille adaptou o código militar às necessidades dos cegos.

Por influência francesa, durante o Segundo Reinado no Brasil, especificamente no ano de 1854, inaugurou-se o Instituto dos Meninos Cegos, que depois chamaríamos de Instituto Benjamim Constant (IBC). Nesse momento, alguns brasileiros que foram estudar fora do Brasil como o cego José Álvares de Azevedo, trouxeram inovações para o Brasil modeladas de acordo com o sistema educacional europeu.

Segundo Mazotta (1995), as escolas especiais se proliferaram por toda a Europa e Estados Unidos no início do século XX. Nesse mesmo século, as causas e origens das deficiências físicas e mentais foram esclarecidas, vencendo as explicações com visões maniqueístas.

Por meio de um estudo de cunho interpretativo, mostramos que a concepção sobre a pessoa com deficiência, ao longo do tempo, passou por diferentes interpretações até o entendimento por parte da sociedade, que as mesmas almejavam por seus direitos e não por benevolência. Percebemos que a preocupação sobre a sua dimensão social é algo que levará em consideração a sua participação plena como cidadão, munido de direitos em uma sociedade livre e não apenas como pessoa que tem impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

Os cuidados dispensados as pessoas com deficiência, passaram a prever direitos à educação, reabilitação, trabalho, seguridade social, transporte, lazer e cultura.

A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas declarou o ano de 1981, como sendo o ano “Internacional das Pessoas com Deficiência” e a favor da equidade de oportunidades para todos com visibilidade na promoção de direito e não mais por meio de benevolência com a deficiência. Nesse momento várias organizações de apoio às pessoas com deficiência passaram a reagir quanto ao uso indiscriminado de termos excludentes que menosprezavam e excluía essas pessoas de oportunidades.

Em 1993, por meio de deliberação da Assembleia Geral da ONU, a deficiência deixou de ser tratada como algo biológico e passou a ter caráter social. Foram declaradas por esse órgão as “Regras Padrões sobre a Equalização de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência”. Em 1994, 88 países e 25 organizações internacionais, decidiram na cidade de Salamanca, Espanha, sob a abertura da Declaração de Salamanca que as escolas devem ser inclusivas e acolhedoras e permitir o acesso e a permanência para todas as crianças, respeitando os seus ritmos de aprendizagem e diferenças.

A Declaração de Salamanca foi incorporada aos princípios educativos brasileiros. Nela consta um conjunto de recomendações e propostas, as quais afirmam que independente das diferenças individuais, a educação é direito de todos e deverá respeitar as crianças que possuem dificuldades de aprendizagem e oferecer a elas, atendimento educacional especializado. A escola deve adequar-se as diferentes necessidades dos seus alunos e não os alunos se adequarem a ela. O ensino deve agregar a todos num mesmo espaço,

garantindo o seu acesso e permanência de forma igualitária.

A Declaração de Salamanca ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for. Assim, a ideia de “necessidades educacionais especiais” passou a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja. (MENEZES, 2001, s/p).

Segundo Sasaki (2003), a partir de 1990, as organizações mundiais das pessoas deficientes, incluindo as do Brasil, elegeram o termo pessoas com deficiência, sendo o modo pelo qual desejam ser chamadas. Em maior ou menor grau, todos nós temos limitações, seja de origem física, mental ou psicológica, etc., aceitar as nossas limitações é o primeiro princípio para aceitarmos o próximo com respeito. Nenhuma escola pode se negar a admitir em seu espaço um aluno com deficiência. Veja abaixo uma imagem que mostra uma escola inclusiva. Hoje é direito dos pais exigir que a escola ofereça uma diversidade de atividades para crianças

com deficiência intelectual.

Imagem 1- O Atendimento Educacional Especializado para uma criança com síndrome de Down



Fonte: <http://g1.globo.com/fantastico/quadros/qual-e-a-diferenca/noticia/2015/08/escolas-nao-podem-negar-matricula-criancas-com-sindrome-de-down.html> - acesso em 22 de agosto de 2018.

De acordo com os diversos estudos, não é a limitação que caracteriza a deficiência e sim os obstáculos impostos pela sociedade que dificultam o pleno desenvolvimento das capacidades individuais.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O atendimento educacional especializado está garantido pela Constituição de 1988. Em seu artigo 208, ela determina que esse atendimento ocorra preferencialmente na rede regular de ensino e em período diferente das aulas regulares. Nesse atendimento, o professor deve ter uma formação específica para atuar com a deficiência que se propõe

a atender.

Levamos em consideração que todos os professores selecionam caminhos, metodologias e recursos para ter sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Nessa caminhada, a escola assume a função de formar cidadãos críticos e que possam exercer as suas tarefas de forma a resolver os seus problemas diários. O desenvolvimento dessa autonomia cidadã só acontece, quando a escola assume um compromisso com as mudanças sociais e aprimora as relações entre os diferentes indivíduos que assume formar. Há muito tempo, acreditava-se que os alunos portadores de deficiências, não seriam capazes de viver o conhecimento e atuar de forma crítica perante a sociedade.

Com o surgimento da escola inclusiva, as escolas especiais assumem papéis complementares ao seu. O ensino na perspectiva inclusiva deve estar ao alcance de todos e no caso de alunos com Deficiência Intelectual, deve proporcionar um espaço que não exclua esse aluno de aprender. A deficiência intelectual faz com que a escola reveja mudanças no que concerne a produção do conhecimento, pois o aluno com DI tem dificuldades em construir o seu conhecimento em escolas com modelo conservador. Se a escola não estiver aberta para os portadores de DI, acentuará ainda mais a deficiência. Muitas vezes existe por parte de professores, dificuldade em distinguir o aluno DI e o aluno que apresenta dificuldades na hora de aprender.

Na concepção inclusiva, a adaptação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno como demonstração de sua

independência intelectual. Cabe ao professor entender que as práticas escolares devem permitir ao aluno aprender e ter reconhecido e valorizados os seus conhecimentos e que é capaz de produzir de acordo com as suas possibilidades. Para tanto, o docente deve possibilitar o acesso a atividades diversificadas e não oferecer um ensino diversificado.

Ao invés de distinguir o ensino para alguns, o professor na escola inclusiva é aquele que prepara diferentes situações de aprendizagens para seus alunos com ou sem deficiência intelectual ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular.

Para exemplificar essa prática consideremos, por exemplo, o ensino dos planetas do sistema solar para uma turma de alunos com e sem deficiências. As atividades podem variar de propostas de elaboração de textos; construir maquetes do sistema planetário; realizar pesquisas em livros, revistas, jornais, internet; confeccionar cartazes; fazer leitura interpretativa de textos literários e poesias; realizar de um seminário com apresentação do tema; dentre outras. O aluno com deficiência mental, assim como os demais colegas, escolhe a atividade que mais lhe interessar, pois a sua capacidade de desempenho e dos colegas não é pré-definida pelo professor. Essa prática é distinta daquelas que habitualmente encontramos nas salas de aulas, nas quais o professor escolhe e determina uma atividade para todos os alunos realizarem individualmente e uniformemente, e para os alunos com deficiência mental ele oferece outra atividade facilitada sobre o mesmo assunto

ou até mesmo sobre outro completamente diferente. Contraditoriamente essa prática discriminatória tem sido adotada para se impedir a “exclusão na inclusão”. Utilizando como exemplo esse mesmo conteúdo - o ensino dos planetas do sistema solar, é comum o professor selecionar uma atividade de leitura e interpretação de textos para todos os alunos cabendo àquele com deficiência mental apenas colorir um dos planetas. (BATISTA, 2006, p. 14).

Refletir sobre as práticas educativas é essencial para que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) possa acontecer. É necessário um novo olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem, o qual não pode ser visto pensado como processo homogêneo. Cabe ao professor trabalhar no processo inclusivo, dividindo a sua turma em grupos, os quais devem incluir os alunos com deficiência intelectual, negando a formação de grupos por nível de conhecimento. Deve haver uma grande cooperação entre os pares. Assim os alunos com DI serão valorizados. Para trabalhar dentro dessa proposta inclusiva, o professor deve ter liberdade para colocar as suas ações em prática e o apoio da direção da unidade escolar, a essa gestão não há espaço para atitudes centralizadoras e autoritárias.

Por maior que seja a limitação do aluno com deficiência intelectual, ir à escola comum para aprender conteúdos acadêmicos e participar do grupo social mais amplo favorece o seu aproveitamento no atendimento educacional especializado e vice-versa. O atendimento educacional especializado é, de fato, muito importante para o progresso escolar do

aluno com deficiência intelectual. Aqui é importante salientar que a “socialização” justificada, como único objetivo da entrada desses alunos na escola comum, especialmente para os casos mais graves, não permite essa complementação e muito menos significa que está havendo uma inclusão escolar. A verdadeira socialização, em todos os seus níveis, exige construções cognitivas e compreensão da relação com o outro. O que tem acontecido, em nome dessa suposta socialização, é uma espécie de tolerância da presença do aluno em sala de aula e o que decorre dessa situação é a perpetuação da segregação, mesmo que o aluno esteja frequentando um ambiente escolar comum. (BATISTA, 2006, p. 23).

Como verificamos acima, o AEE é muito importante e que não basta receber o aluno com DI sem criar estratégias de estimulação cognitiva. Socializar envolve construir significado da relação com o outro e aprender. Receber o aluno de inclusão e ignorar ações para desenvolver os seus potenciais é outra espécie de segregação. Por fim, percebemos que as práticas pedagógicas inclusivas, requerem mudança no olhar para com esses alunos e inovações nos procedimentos metodológicos por parte do professor. Dessa forma a escola será realmente inclusão e terá sucesso na sua trajetória e na produção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tem por perspectiva verificar a importância do Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Intelectual e propor uma reflexão sobre o

ensino numa perspectiva inclusiva. As escolas buscam por meio da inclusão, diminuir a distância e o preconceito que ainda existe, inserindo crianças com deficiência intelectual ou múltipla em seu contexto. Nesse sentido a escola inclusiva é composta pelas diferenças e para os diferentes.

Por meio de um estudo de cunho interpretativo, mostramos que a concepção sobre a pessoa com deficiência, ao longo do tempo, passou por diferentes interpretações até o entendimento por parte da sociedade, que as mesmas almejavam por seus direitos e não por benevolência. Percebemos que a preocupação sobre a sua dimensão social é algo que levará em consideração a sua participação plena como cidadão, munido de direitos em uma sociedade livre e não apenas como pessoa que tem impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. Os cuidados dispensados as pessoas com deficiência, passaram a antever direitos à educação, reabilitação, trabalho, seguridade social, transporte, lazer e cultura.

A Declaração de Salamanca foi incorporada aos princípios educativos brasileiros. Nela consta um conjunto de recomendações e propostas, as quais afirmam que independente das diferenças individuais, a educação é direito de todos e deverá respeitar as crianças que possuem dificuldades de aprendizagem, além de oferecer a elas, atendimento educacional especializado. A escola deve adequar-se as diferentes necessidades dos seus alunos e

não os alunos se adequarem a ela. O ensino deve agregar a todos num mesmo espaço, garantindo o seu acesso e permanência de forma igualitária.

Verificamos por meio da análise bibliográfica que não é a limitação que caracteriza a deficiência e sim os obstáculos impostos pela sociedade que dificultam o pleno desenvolvimento das capacidades individuais.

Refletir sobre as práticas educativas é essencial para que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) possa acontecer. É necessário um novo olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem, o qual não pode ser visto e pensado como processo homogêneo. Cabe ao professor trabalhar no processo inclusivo, dividindo a sua turma em grupos, os quais devem incluir os alunos com deficiência intelectual e negar a formação de grupos por nível de conhecimento. Deve haver uma grande cooperação entre os pares. Assim os alunos com DI serão valorizados.

Para trabalhar dentro dessa proposta inclusiva, o professor deve ter liberdade para colocar as suas ações em prática e o apoio da direção da unidade escolar, a essa gestão não há espaço para atitudes centralizadoras e autoritárias.

Na perspectiva inclusiva, a adaptação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno como demonstração de sua independência intelectual. Cabe ao professor entender que as práticas escolares devem permitir ao aluno aprender e ter reconhecido e valorizados os seus conhecimentos e que é capaz de produzir de acordo com as suas possibilidades. Para tanto, o docente

deve possibilitar o acesso a atividades diversificadas e não oferecer um ensino diversificado.



CÉLIA GUIMARÃES SANTOS KRENCAS

Graduação em Pedagogia pela
Unifal Brasileiro (2012);
Professora de Educação Infantil
junto a PMSP no CEI Jardim
Silveira.

REFERÊNCIAS

Batista, Cristina Abranches Mota. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. [2. ed.] / Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos Históricos da Educação Especial: da Exclusão a Inclusão – Uma longa caminhada. In: STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mourino (Orgs). Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

GUGEL, Maria Aparecida. Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007, p.47.

MAZZOTTA, M. J. S. Políticas de Educação Especial no Brasil. Da Assistência aos Deficientes à Educação Escolar. Revista da Faculdade de Educação (USP), São Paulo, v. 21, n.1, p. 161-161, 1995.

MENEZES, Ebenezer Takuno de SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Salamanca. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/> Acesso em 22 de agosto de 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. 5º. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

TELFORD, Charles W. SAWREY, James M. O indivíduo Excepcional. 5º. ed. Trad. RIBEIRO, Vera. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A. 1988, p.467.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 21 de agosto de 2018.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2017.



COMO A AFETIVIDADE PODE AUXILIAR O APENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Trataremos nesse estudo da importância que a afetividade representa nas ações pedagógicas na educação infantil. A partir do momento que a criança entra na escola, o desenvolvimento infantil adquire um novo rumo. A criança deixa a exclusividade do berço familiar para ingressar em um novo ambiente. O objetivo deste trabalho é demonstrar como a afetividade pode ajudar a relação do professor com o aluno nesta etapa, facilitando assim a aprendizagem. A Metodologia adotada para a formulação do trabalho em questão foi à pesquisa bibliográfica de autores renomados no assunto. Com base no que foi estudado, se conclui que no contexto escolar a afetividade pode favorecer a aprendizagem e a construção da identidade da criança. Especialmente na educação infantil, as crianças são fortemente influenciadas pelas interações afetivas que estabelecem com o ambiente.

Palavras-chave: Afetividade; Aprendizagem; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A afetividade é base importante na educação infantil, ela é a primeira forma de comunicação da criança por meio das emoções. Nos primeiros anos escolares a criança terá o seu primeiro contato com a sociedade estruturando o modo com que ela vai se relacionar futuramente. No contexto escolar a afetividade pode favorecer a aprendizagem e a construção da identidade da criança.

Na antiguidade, as creches eram vistas apenas como um período de preparação para a vida adulta, indo na contramão do que se tratava de educação infantil na época, o suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) mostrou sua tese que diz que o ato de educar deveria ocorrer em um ambiente natural, com disciplina estrita contudo amorosa, e colocar em ação o que a criança já possui e carrega consigo. Nenhum dos estudiosos da época deu mais importância ao amor, em particular ao amor materno, do que ele. Para Pestalozzi, um dos cuidados principais do professor deveria ser respeitar os estágios de desenvolvimento pelos quais a criança passa. A escola idealizada por ele deveria ser não só uma extensão do lar como inspirar-se no ambiente familiar, para oferecer uma atmosfera de segurança e afeto. Outro estudioso no assunto que defende a afetividade na educação é Wallon.

Segundo Wallon (1979) a personalidade é formada por duas funções básicas que são a inteligência e afetividade, a afetividade está ligada a parte sensível da construção da pessoa, o que a torna muito importante no

desenvolvimento humano.

Entendemos que a criança tratada com afeto pode ser capaz de enfrentar os problemas da vida pois a forma com que a afetividade pode ser desenvolvida vai ajudá-la a solucionar problemas, o que torna mais fácil a aprendizagem deste ponto em diante. O educador pode fazer a mediação e contribuir por meio do afeto que pode ser expressado não somente com abraços e beijos, mas também na forma de falar, o olhar, o modo de ensinar e outras ações que não tem necessariamente o contato físico.

Buscando solucionar o problema que a falta de afetividade pode trazer na aprendizagem da criança e com base em Wallon, Pestalozzi, Vygotsky, Rubem Alves entre outros e minha prática de docente, pretendo pesquisar como a afetividade pode influenciar na educação infantil e observar a importância do afeto na aprendizagem.

O objetivo geral deste artigo é demonstrar como a afetividade pode ajudar a relação do professor com o aluno na Educação Infantil facilitando assim sua aprendizagem.

Quanto aos objetivos específicos, são levar a reflexão dos educadores sobre as relações de afeto no ensino; orientar futuros educadores sobre o papel dele nestas relações de afeto na educação infantil e pesquisar dados para formar uma opinião concreta para os educadores.

Sendo assim, irei realizar minha pesquisa com base nos trabalhos de autores renomados, como os citados acima.

COMPREENDENDO O QUE É AFETIVIDADE E COMO ELA PODE AJUDAR NA EDUCAÇÃO

Compreende-se que a afetividade não é inata, mas um conjunto de significados nas interações entre sujeitos ao longo da vida. É peculiar a cada indivíduo; representa as diversas experiências vividas num determinado momento histórico e ambiental social. A afetividade não aparece pronta. Ela evolui ao longo do desenvolvimento; é construída e se modifica de um período a outro.

Segundo Galvão (1995), em uma das teorias de Wallon, ele nos avisa sobre a necessidade de estarmos atentos a dois aspectos importantes que auxiliam o desenvolvimento da criança, que são: o afetivo e o cognitivo.

Pelo que foi estudado, sabemos que não devemos ser movidos totalmente pela emoção e sim pela razão, pois esta última é vital para produzir a cognitividade. Sabemos ainda, que a escola é um local legítimo para se construir a afetividade, visto que está focada na intervenção da inteligência, da qual a evolução depende a afetividade.

A afetividade e a cognição estão interligadas no início da vida, mas com o desenvolvimento vão se diferenciando. Às vezes se sobre sai uma e outra hora a outra.

Por meio das experiências que as crianças vivem socialmente, o corpo vai elaborando, reestruturando um dos aspectos que nos efetivam como seres humanos, ou seja, o afetivo. Podemos então afirmar que o professor, é responsável por um importante

papel social, o de compreender o aluno em sua dimensão humana, na qual tanto os aspectos cognitivos, quanto os aspectos afetivos, estão presentes em todas as manifestações do conhecimento.

O AFETIVO, O COGNITIVO E O MOTOR EM SALA DE AULA

Dentro da sala de aula, para que haja de fato o processo de ensino-aprendizagem, deve-se estar atrelando o cognitivo, o afetivo e o motor. Notadamente na educação infantil, as crianças são fortemente influenciadas pelas interações afetivas que estabelecem com o ambiente.

É observado hoje, que na Educação Infantil é deixado de lado o afetivo, preocupando-se apenas com a transmissão de conhecimento para que o aluno fique alfabético e simultaneamente passe para o Ensino Fundamental.

Um grande erro na Educação Infantil, pois sem o afetivo, sem que o aluno tenha empatia com o professor e a escola, o processo de ensino-aprendizagem poderá estar seriamente comprometido. Apesar de o afeto não ser apenas contato físico, este em determinados momentos torna-se necessário e revela-se eficiente.

Observa-se que nos primeiros meses de vida, quanto mais intenso o contato corporal for, mais eficiente será a comunicação com o adulto. Assim faz parte da relação afetiva, evidentemente com crianças, o contato corporal, porém, deve-se estar atento para não se restringir unicamente a isso.

Na Educação Infantil, muitas vezes desconhecem que a afetividade, como a inteligência também evoluiu. Suas experiências com o outro exigem respostas, atitudes que, por não serem ainda capazes de resolvê-las sozinhas, necessitam de ajuda do adulto.

Muitas vezes, torna-se mais importante para a criança, ser ouvida pelo adulto, ser identificada pelo próprio nome, que o contato corporal, pelo beijo ou pelo abraço. Devemos estar atentos e não confundir afeto e emoção, pois todos nós sabemos do afeto que uma mãe sente pelo seu filho, porém, isto não significa que ela não se irritará com ele em determinados momentos.

O AFETO E O PROFESSOR

Para alguns educadores, demonstrar afeto significa beijar, abraçar, segurar na mão, enfim, demonstrar carinho, ou seja, o afeto na escola está ainda muito ligado ao contato físico.

O contato corporal faz parte da relação afetiva com as crianças, porém ocorre um problema quando o contato físico é transformado no único meio de transmissão de afeto. Em geral o afeto dos educadores está sempre voltado para as crianças julgadas tímidas, carinhosas ou “mais desenvolvidas”.

Em casos de crianças que necessitam ser notadas e admiradas pelo que produz muitas vezes os educadores mostram-se alheias as solicitações de afeto cognitivo. Muitos educadores interpretam, a necessidade afetiva das crianças como simples

inquietação. As crianças não necessitam somente de carinho, mas também de atenção. Os educadores desconhecem que a afetividade, como a inteligência, também evolui.

Segundo Galvão (1995), na teoria de Wallon, as necessidades de afeto vão se distanciando do contato físico, à medida que as crianças se desenvolvem. A maioria dos educadores fica alegre quando uma determinada criança tem sucesso em uma atividade, porém, o que pode ser motivo de alegria para os educadores, não é para os alunos.

AFETIVIDADE E INTELIGÊNCIA: A DISSOCIAÇÃO NA SALA DE AULA

Uma ação educativa de sucesso (relações entre os aspectos afetivos, motor e cognitivo), depende da escola não ficar alheia aos conhecimentos que favorecem o desenvolvimento do aluno. Ou seja, a escola deve manter atenção aos aspectos relacionados com a afetividade e se tornar um instrumento que favorece o desenvolvimento mental e pessoal da criança.

Ao entrar na escola, a criança começa a se desenvolver de outra forma. Ela deixa seu ambiente familiar e passa a viver novas experiências em outro ambiente. Ou seja, o ambiente escolar com suas normas estabelecidas, (horários, rotina, cardápio e etc.) e tudo isso passa a fazer parte de suas experiências cotidianas.

A escola promove assim a socialização dessa criança e assume um papel importante em seu desenvolvimento. E o educador,

sujeito deste estudo, tem uma participação ímpar nesse processo.

Foge a percepção do educador a articulação entre o afetivo, o cognitivo e o motor na atividade de conhecimento. O educador não tem clareza de que ao cumprir a função de transmissor de conhecimento, lida paralelamente com outros aspectos do desenvolvimento diretamente relacionados ao aspecto cognitivo.

Pelo discurso dos educadores, pode-se afirmar que eles não demonstram conhecimento de que a afetividade e a inteligência estão associadas. Pelos estudos realizados, sabe-se que, ao mesmo tempo em que as duas estão interligadas, a inteligência segue seu próprio rumo.

Educadores revelam desconhecer a complementaridade do afetivo e do cognitivo no processo do desenvolvimento. Poucos conhecem que um estado emocional pode prejudicar um desempenho cognitivo.

Muitos educadores demonstram que o aspecto motor é um fator que impede o desempenho cognitivo. Percebe-se claramente que os educadores traduzem as reações posturais das crianças como desatenção, eles acreditam que ao ficarem quietas, as crianças estão adquirindo o aprendizado que tanto almejam para elas.

No entanto, a ideia aqui não é sermos permissivos e sim estarmos atentos ao que esses movimentos estão querendo nos mostrar. É preciso que o educador esteja muito atento aos movimentos das crianças, pois estes podem ser indicadores de estados emocionais, os quais devem ser levados em conta no contexto de sala de aula.

O que de fato ocorre é que tanto o excesso de movimento, quanto a sua falta revelam a presença de uma determinada emoção ou angústia por parte do aluno. A alegria expressa um excesso de movimento. O medo, ao contrário, revela-se em alguns casos pela contração muscular e falta de movimento. Pode-se perceber o medo dos alunos de variadas formas, uma delas é pelo olhar.

A AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A demonstração de afeto por parte dos adultos nos primeiros anos de vida da criança, é muito importante para que a pessoa estabeleça normas de conduta e formas de lidar com as próprias emoções. Sendo assim, a qualidade desses laços afetivos também é muito importante para o desenvolvimento integral da criança.

Estudos mostram que o bebê, já nos primeiros meses de vida, começa a construir as expressões faciais, sons e os movimentos para se comunicar. Com esses comportamentos o bebê busca um meio de sobrevivência, pois os adultos reagem positivamente e os auxiliam.

Ainda segundo esses estudos, as situações do dia a dia da criança são momentos privilegiados de afeto, socialização e aprendizado. Como por exemplo:

- O momento da higiene pessoal e a troca de fraldas possibilitam ao adulto, o toque com a criança. Devemos aproveitar e fazer massagem (Chantala) no corpinho do bebê, fazendo com que ele se sinta relaxado e

seguro;

- A alimentação oportuniza a oralidade, integra várias faixas etárias, capacita para o uso de talheres entre outras aprendizagens. Pois sabemos também que as experiências vividas na infância podem ser revividas mediante os odores e sabores que ficam guardados em nossa memória;

- Quando damos colo ao bebê, estamos transmitindo apoio e segurança, fazendo assim que ele amadureça emocionalmente;

- As atividades lúdicas, as leituras de histórias e as rodas de músicas infantis auxiliam na socialização do bebê com os outros a sua volta;

- Teoricamente a partir dos quatro meses de vida, quando o bebê vê uma pessoa conhecida, notadamente sua mãe, ele começa a manifestar seu prazer mediante o sorriso e movimentos graciosos. Devemos então, retribuir essa manifestação com atenção e carinho;

- Os adultos devem estimular na criança os sentimentos de alegria, tristeza, choro e carinho. Pois quando o bebê manifesta livremente tais sentimentos, tais ações auxiliam na elaboração de diferentes sentimentos e atitudes. O adulto é responsável por tornar o ambiente em que a criança cresce o melhor possível, para que ela se desenvolva saudável e feliz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após pesquisa, leitura e reflexão das referências bibliográficas estudadas, conclui-se que a afetividade é base importante na educação infantil, ela é a primeira forma

de comunicação da criança mediante as emoções.

Os momentos de afetividade vividos pelo bebê nos primeiros anos de vida são vitais para que ele estabeleça padrões de conduta e formas de lidar com as próprias emoções. Sendo assim, a qualidade dos laços afetivos é muito importante para o desenvolvimento integral da criança.

No contexto escolar a afetividade pode favorecer a aprendizagem e a construção da identidade da criança.

A escola é um espaço legítimo para a construção da afetividade, uma vez que está centrada na intervenção sobre a inteligência, da qual a evolução depende da afetividade.

Desse modo, a escola como todos os envolvidos na tarefa de promover a socialização, assume um papel relevante no desenvolvimento infantil. E o educador, sujeito deste estudo, tem uma participação ímpar nesse processo.

Podemos então afirmar que o professor, é responsável por um importante papel social, o de compreender o aluno em sua dimensão humana, na qual tanto os aspectos cognitivos, quanto os aspectos afetivos, estão presentes em todas as manifestações do conhecimento.



CIBELE AGNES CRUZ DOS SANTOS

Magistério pelo cefam de Guarulhos (2003); Graduação em Educação Física (bacharelado e licenciatura) pela Uniban (2008); graduação em pedagogia pela uninove (2009); Pós-graduação *latus senso* em educação especial pea claretiano faculdade (2011); Professora do ensino fundamental I na escola estadual professor Leovergilio Moreira no 2º ano; Professora de educação infantil na emei Bilac pinto como módulo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. A linguagem do afeto: como ensinar virtudes e valores. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

ALVES, Rubem. Conversa para quem gosta de ensinar. 1. ed. SP: Cortez Editora. 1980.

CAVALCANTE, Meire. Como criar uma escola acolhedora. Nova Escola. São Paulo: Abril, nº. 180, p. 52-57, março de 2005.

FREITAS, Nilson Guedes de. Pedagogia do Amor: Caminho da Libertação na relação professor aluno. 2ª ed. Rio de Janeiro: WAK, 2000.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis RJ: Vozes, 1995.

LATAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de. TAILLE, Yves de La. DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Walon. Teorias Psicogenéticas em Discussão. 21. ed. SP: Editora Summus. 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Educação Infantil fundamentos e métodos. 5. ed. SP: Cortez Editora

SÃO PAULO. (Estado). Associação Nova Escola. O conceito de afetividade de Henri Wallon. In: Nova Escola. São Paulo, 2011. Disponível <<https://0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon>>. Acesso em 03 Julho 2018.

SÃO PAULO. (Estado). Associação Nova Escola. Pestalozzi, o teórico que incorporou o afeto à sala de aula. In: Nova Escola. São Paulo, 2008. Disponível <<https://novaescola.org.br/conteudo/1941/pestalozzi-o-teorico-que-incorporou-o-afeto-a-sala-de-aula>> Acesso em 10 Julho 2018.

WALLON, H. Psicologia e educação da criança. Lisboa: Editorial Veja, 1979.



MÚSICA, MOVIMENTO E EDUCAÇÃO: DE IDEIAS DISTORCIDAS AO USO POTENCIALIZADOR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

RESUMO: Os estudos aqui apresentados tiveram por objetivo analisar as possibilidades de aplicação da música acompanhada pela livre expressão do corpo (movimento) e seus benefícios no desenvolvimento do indivíduo. Para tanto, foram apresentadas as referências legais de como esse trabalho deveria ser desenvolvido, na sequência foram feitas algumas considerações quanto à distorções na transposição do uso da música nos processos escolares e por fim foram apresentadas algumas possibilidades de uso da música como recurso potencializado no processo ensino-aprendizagem. Por meio dos exemplos pesquisados e das análises realizadas foi possível concluir que a união entre a música e os objetivos biopsicossociais que compreendem tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental é contributiva para que o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem nessa área.

Palavras-chave: Música; Prática Pedagógica; Processo ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A escolha do ensino da música como tema desta pesquisa emergiu da percepção da autora enquanto educadora da Rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, que ao longo dos anos de estudos e prática pedagógica aprendeu que a música pode atrair e envolver as crianças, elevando a sua

autoestima, a criatividade e a imaginação, mas que de outro lado, no cotidiano do trabalho em escolas de Educação infantil Municipal e Escolas de Ensino Fundamental, observou que comumente são desenvolvidas atividades que envolvem cantar, brincar de roda, recitar parlendas e preparar os alunos para apresentações musicais em festas comemorativas, mas que, no entanto, são vistas e organizadas como forma de cumprimento de protocolo social (apresentações para as famílias) ou simples momentos de recreação, inseridas na rotina de modo irrefletido e sem intencionalidade pedagógica, ignorando, portanto, a riqueza cultural e social da música, e sua contribuição indiscutível para a formação integral da criança e assegurada pela lei nº 11.769 de agosto de 2008, por meio da qual o ensino de música passou a ser conteúdo obrigatório em todas as escolas públicas e privadas de educação básica – o que engloba educação infantil e ensino fundamental.

É possível observar que no ambiente escolar nem sempre as músicas e a dança são utilizadas de forma a valorizar a aprendizagem e o encantamento das crianças. Nesse sentido há ainda estudos acadêmicos realizados nesse tema que

registram situações em que as músicas e a dança são apresentadas aos infantes de maneira inadequada e sem um motivo plausível para serem transmitidas em uma instituição de ensino, como o que Ostetto (2003) classifica como músicas de caráter descartável. Diz a autora: “É preciso chamar a atenção para o caráter descartável daquelas músicas, próprio de um signoproduto para ser consumido e substituído por outro, tão logo satisfaça o mercado que, como assinalou Bosi (2002), o regime industrial avançado, a indústria cultural tem urgência em substituir” (OSTETTO, 2003, p.10).

Se de um lado chama a atenção esse caráter descartável das músicas presentes no cotidiano das crianças, de outro depara-se com a escassez de possibilidades de materiais e estudos que possibilitem a reflexão sobre esse aspecto. Justifica-se, portanto, que se estude, como neste trabalho, a sistematização do uso da música para o processo ensino-aprendizagem, tema que aqui se buscou aprofundar.

Tal percepção torna relevante e porque não dizer necessário, que pesquisas como essa que ora é apresentada, sejam realizadas com a finalidade de contribuir com a reflexão de conceitos e propostas, e das quais a leitura possa contribuir para a ampliação do olhar e das possibilidades de utilização da música como recurso pedagógico qualificado para docentes da Educação Infantil e interessados no tema, que é justamente o objetivo geral deste trabalho.

Por meio da busca por respostas a estas problematizações pode-se então definir que esta pesquisa teve como objetivos centrais:

apresentar estudos e propostas que subsidiem a afirmação da importância da música e seus benefícios no desenvolvimento integral do indivíduo; Contribuir para a reflexão das práticas de ensino de música na educação infantil e no ensino fundamental por meio da Identificação de concepções e práticas de docentes e instituições que atendem essa etapa de educação.

MÚSICA, MOVIMENTO E EDUCAÇÃO

A música como arte de comunicação é praticamente tão antiga quanto o ser humano, uma vez que estudos apontam que desde os primórdios da humanidade, a mesma possa ter servido como subsídio para as primeiras manifestações orais dos homens.

Desde o nascimento somos atraídos pela sonoridade e músicas existentes nos ambientes. Essa atração torna-se perceptível por manifestações como: sorrisos, interação com os sons por meio de movimentos como bater palmas e tocar nos brinquedos que estejam emitindo os sons. A ludicidade e a

brincadeira estão diretamente relacionadas a música. Culturalmente brincadeiras com música fazem parte do repertório da infância, nos diversos povos desde a antiguidade. As brincadeiras de roda integram poesia, música e dança, sendo também muito apreciadas pelas crianças, por estarem relacionadas à movimento. (FERREIRA et al, 2007).

Por ser uma arte tão antiga, “a música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas,

políticas etc.” (RCNEI, 1998, v. 3, p.45). Por isso, se faz presente nos processos de educação a um longo tempo, favorecendo uma interação sociocultural significativa.

A esse respeito, Ferreira (2008, p. 13) afirma que: A música é, por essa razão um tipo de expressão humana dos mais ricos e universais e também dos mais complexos e intrincados. Portanto, valerá muito ao professor utilizar a música em suas aulas, mas é preciso dedicar-se ao seu estudo, procurando compreendê-la em sua amplitude, desenvolvendo o prazeroso trabalho de sempre escutar os mais variados sons.

No entanto, fica a ressalva de que qualquer que seja o recurso, o que fará a diferença é a consciência – ou não do educador quanto ao seu uso. Nesse sentido podemos utilizar o exemplo da Educação Infantil: Em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento composto por três volumes, que visa contribuir com as formas de funcionamento desta modalidade de ensino, o tratamento adequado a cada faixa etária e os eixos considerados mais importantes para estabelecer relações com o conhecimento: Matemática, Natureza e Sociedade, Linguagem Oral e Escrita, Artes Visuais, Música e Movimento.

Conforme o artigo “A musicalização no processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil e séries iniciais” (BINOW, 2010), a música tem um papel importante no processo de formação de um indivíduo. É muito valioso que as crianças tenham contato com esta arte desde pequenas, e que ela seja inserida no currículo escolar. Conforme os resultados desse estudo, no ato de cantar as crianças

fazem sinais, gestos e representam a letra da música. Desta forma a música favorece a autoestima das crianças, auxiliando a superar progressivamente as suas aquisições de uma forma criativa, porque a música dentro e fora da sala de aula contribui para a interiorização de determinados modelos de adultos em grupos sociais.

Ainda segundo Binow, muitos professores usam a música para ensinar conteúdos em sala de aula, enfim, ao processo de alfabetização, porque brincando com as letras em forma de música chama a atenção dos alunos, isso acontece mais na Educação Infantil, porque o professor exerce um papel importante nesse contexto e cabe a ele intermediar esta comunicação, podendo assim, encaminhar os alunos para enxergarem a questão da beleza estética da música e seus valores.

De acordo com o (RCNEI), Referência Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), a música no contexto da Educação Infantil historicamente vem atendendo à vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. É o caso do uso que se faz da música enquanto suporte para propósitos de ensino diversos, visando a formação de hábitos, atitudes e modelagem de comportamento, como por exemplo: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol e etc.; apresentações e atividades comemorativas ligadas ao calendário escolar/comercial como o dia das mães, o natal e etc.; e ainda a memorização de conteúdos relacionados a números, letras e cores, que são apresentados em forma de canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por movimentos corporais

previamente organizados, que são por sua vez, imitados pelas crianças de modo mecânico e estereotipado. Então, ainda que esses procedimentos venham sendo repensados, muitas instituições encontram dificuldades para interagir com a linguagem musical ao contexto educacional, porque consta uma defasagem entre o trabalho realizado na área da música e nas demais áreas do conhecimento.

Vale acrescentar também que em algumas escolas, as músicas e a dança são apresentadas para as crianças de forma que cantem e dançam em eventos e em datas comemorativas, como em festas juninas e em apresentações para as mães para comemorarem o seu dia, levando-nos a entender que a música é algo não tão relevante na formação do indivíduo, porque é utilizada em geral tão somente no calendário cívico.

Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem que cujo conhecimento se constrói, tal qual é previsto no RCNEI, que indica que ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brincadeiras de ritmos e jogos, são atividades que devem despertar, estimular e desenvolver o gosto pela música.

Assim embora a música seja um conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica, conforme determina a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que indica inclusive que esse conteúdo deve ser ministrado por professores especialistas, com base no exemplo trazido pelo estudo citado acima, fica evidente que a frequência e a

forma como é abordada no dia-a-dia das instituições escolares não é sinônimo de garantia de que o propósito seja claro, nem tampouco coerente com a perspectiva de ensino-aprendizagem da música na escola conforme prevê a legislação.

Em seus estudos, Góes (2009), registra que no interior do Brasil é possível encontrar inúmeras danças, cantigas de roda e ciranda que incentivam movimentos de diferentes qualidades expressivas e rítmicas, além de ter um sentido socializador e estético embora não seja reconhecido nem tampouco valorizados no cotidiano escolar. Segundo a estudiosa estas músicas cantam histórias dançam mitos e falam da memória e da alegria do povo e são outrossim atividades ritualísticas compartilhadas por pessoas de todas as faixas etárias, e que justamente por essa característica agregadora pode ser pensada como um vínculo afetivo e cultural entre a escola e a comunidade.

Assim, com Góes (2009), é possível inferir que a principal vantagem de utilizar a música no cotidiano escolar é a abertura de caminhos comunicativos que despertem e desenvolvam nos alunos sensibilidade mais aguçada no aprendizado da leitura de mundo e de acesso aos bens culturais presentes em nossa sociedade, cabendo aos educadores organizar as aprendizagens fundamentais da linguagem musical para que os alunos construam conhecimento crítico e sensível, para além da vivência de jogos musicais e das aprendizagens da escrita musical que, integram um bom planejamento do ensino de música até o final do Ensino Fundamental.

Quando, enquanto educadores,

possibilitamos momentos de apreciação musical por meio de diferentes situações e ambientes sonoros favoráveis, asseguramos que as crianças sejam introduzidas naturalmente num processo de musicalização. Escutando atentamente sons de objetos, de brinquedos, do ambiente e aqueles que são produzidos no contato com seu próprio corpo, abre-se a possibilidade de observação, descoberta e reações inclusive em crianças bem pequenas até mesmo em bebês. (GAINZA, 1988). Assim, cabe ressaltar, que a música é naturalmente conectada ao gesto e o movimento corporal, o que implica dizer que o trabalho com música é também trabalho com a consciência corporal e com as noções sobre si mesmo e o mundo, uma vez que a música por meio do som é também gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz os diferentes sons que percebe pelos movimentos de balanço, flexão, andar, saltar, etc. Ou seja, quando ouve um impulso sonoro e realiza um movimento corporal intencional, a criança está transpondo o som percebido para outra linguagem, multiplicando a possibilidade de percepções e aprendizagens: seja pela linguagem escrita, a da lógica matemática (por meio dos tempos sonoros), a linguagem espacial por meio da lateralidade ou das noções de espaço, entre outras possíveis, possibilitando a descoberta e o desenvolvimento de sua inteligência musical.

Para Gardner (1995), as inteligências múltiplas sugerem a existência de uma soma de habilidades, que cada indivíduo possui em si mesmo ainda que em grau e em combinações diferentes. O estudioso

sugere que todo ser humano tem em princípio sete tipos de inteligência: inteligência musical, corporal-sinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal. Segundo ele “Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural” (1995, p. 21). Nesse sentido, a inteligência musical é definida pela capacidade e habilidade no reconhecimento de sons e ritmos variados, e pelo gosto de cantar ou tocar um instrumento musical.

Gardner destaca, ainda, que as múltiplas inteligências relacionadas em seus estudos compõem parte da herança genética e todas elas estão presentes e ativas em algum grau em todas as crianças, independente do repertório de suas vivências, dos estímulos recebidos ou apoio cultural. Deste modo, com o estudioso é possível afirmar que todo ser humano possui certas capacidades essenciais em cada uma das inteligências. Entretanto mesmo que um indivíduo possua grande potencial biológico para determinada habilidade, ele precisa de oportunidades para experimentá-la, explorá-la e com isso torná-la real e significativa para si.

Para GAINZA (1988), a música é um elemento de fundamental importância, uma vez que estimula o movimento, amplia suas possibilidades de conexão e com isso contribui para a transformação e o desenvolvimento. Segundo ela, atividades como cantar explorando movimentos corporais ou batendo palmas e pés, além de dançar de modo livre, são experiências importantes para a criança, pois são

fatores preponderantes para a composição de diversos processos, inclusive o de aquisição de leitura e escrita, uma vez que permitem que desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, entre tantas outras percepções necessárias ao desenvolvimento infantil e para o sucesso escolar. (CHIARELLI; BARRETO, 2005).

Entretanto, os estudiosos citados ao longo desse estudo são unânimes em dizer que para desenvolver toda a potencialidade que o trabalho com música possibilita envolve planejamento e consciência do papel da música na educação das crianças. Ostetto (2000) por exemplo, propala que o planejamento deve ser algo assumido no cotidiano como um processo reflexivo, pois essa atitude envolve as ações e as situações do educador em seu cotidiano. A autora descreve:

Sem dúvidas, a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de crianças, de educação, de processo educativo que temos e que queremos: ao selecionar um conteúdo, uma atividade, uma música, na forma de encaminhar o trabalho. Envolve escolha: o que incluir o que deixar de fora, onde e quando realizar isso ou aquilo. E as escolhas, a meu ver, deveriam sempre de crenças e princípios. (OSTETTO, 2000, p.178).

Assim, é necessário que o professor tenha clareza de seus objetivos pedagógicos, ou seja, o que quer ensinar/ o que a criança precisa aprender, e a partir daí elabore um planejamento de trabalho com música que seja coerente com tais objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pôde ser observado a partir dos estudos e das análises aqui apresentadas, o trabalho com música nas instituições escolares, sejam de educação infantil ou de ensino fundamental, deve ter como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, da aquisição do hábito e do prazer em ouvir música; E se planejado e apresentado de modo coerente possibilita o desenvolvimento da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, contribuindo, portanto, para a composição da consciência corporal e de movimentação, proporcionando momentos nos quais a criança descubra, analise e compreenda os ritmos do mundo, por meio da observação e do contato com instrumentos musicais, com a dança, com o folclore, etc. Todavia, a cultura instaurada na atualidade e os estímulos e vivências aos quais serão oportunizados a crianças, será predominante na determinação do grau em que o potencial intelectual de um indivíduo se efetivará, o que equivale a dizer que a inteligência musical é de extrema importância, mas que seu desenvolvimento na infância está diretamente ligado ao reconhecimento dessa importância por parte de pais e educadores que atuam com essa faixa etária. Na escola, as crianças quando brincam ou interagem com o universo sonoro, acabam descobrindo mesmo que de maneira simples, formas diferentes de se fazer música. Por meio das brincadeiras de explorar como:

brincar com os objetos sonoros que estão ao seu alcance, experimentar as possibilidades da sua voz e imitar o que ouve, a criança começa a categorizar e a dar significado aos sons que antes estavam isolados, agrupando-os de forma que comecem a fazer sentido para ela. Pensando na importância que essa experiência pode proporcionar para a criança e em sua vibrante capacidade de interagir com parceiros diversos em diferentes situações, no almoço, nas brincadeiras, nas atividades voltadas para a apropriação da língua escrita, ressaltamos os educadores devem estar atentos de modo a não menosprezarem toda essa capacidade em nome do equívoco de garantir uma perspectiva de tratamento às crianças em geral, que não as considere como sujeitos de seu próprio desenvolvimento.

Assim, ao entrar em contato com a música a criança não está só com o universo sonoro, mas também com seu próprio universo, e o educador ao tomar para si essa responsabilidade e compreender essa dimensão do ensino da música na instituição escolar se abrirá para outras possibilidades e recursos, como os que foram elencados aqui, tornando-se capaz de transcender o estereótipo dos ensaios para apresentações escolares e das repetições de músicas e gestos desprovidos de sentido.

Ao refletir e compreender que a criança é um ser biopsicossocial, e portanto, indissociável de sua história, sua cultura e do meio no qual está inserido, o educador compreenderá que a música é muito mais que produto de mercado a ser usado em apresentações para as famílias, sendo, sobretudo um fator determinante na personalidade do indivíduo,

uma forma de expressão social e cultural e tornar-se-á capaz de enxergar seu potencial para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento de crianças.



CILÉIA CRISTINA SANTOS FIOCHI

Graduação em Educação Física pela Universidade Bandeirantes de São Paulo –UNIBAN (2008); Bacharelado em Educação Física pela Universidade Bandeirantes de São Paulo –UNIBAN (2009); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE (2013) Designada Diretora de escola na Rede Municipal da Cidade de São Paulo, atualmente exercendo o cargo no Centro de Educação Infantil Parque Santa Rita.

REFERÊNCIAS

- BINOW, Simone V. A musicalização como processo de ensinoaprendizagem na educação infantil e séries iniciais. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-musicalizacao-no-processoensinoaprendizagem-na-educacao-infantil-e-series-iniciais/35818/>. Acesso em 23 de maio de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, p. 14, 9 dez. 2009.
- BRÉSCIA, V. L. P. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.
- CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti; BARRETO, Sidirley de Jesus. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: A música como meio de desenvolver a integração do ser. Recreart, Santiago de Compostela, jun. 2005. Disponível em: <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>. Acesso em 02 de janeiro de 2018.
- FERREIRA, M. C. A. de. HEINSIUS, A. M, BARROS, D. R. do, Psicomotricidade Escolar, Rio de Janeiro editora wak; 2008
- GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de Psicopedagogia Musical. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.
- GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GÓES, R. S. A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico. Revista do Centro de Educação a Distância - CEAD/UDESC. v.2, n. 1, 2009.
- LEON, Adriana D. Reafirmando o lúdico como estratégia de superação das dificuldades de aprendizagem. In: In: Revista Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Anais... SL, vol. 50, nº 56/3, p. 1-15, Out., 2011.
- MARTINS, Rosilene Maria Sólton Fernandes. Direito á Educação: aspectos legais e constitucionais. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Mas as crianças gostam! Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: XXVI Reunião anual da Anped, 2003, Poços de Caldas-MG. Anais XXVI Reunião anual da Anped 2003.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade. A criança em foco. 2000



NEUROCIÊNCIA E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O objetivo desse artigo é ressaltar a importância da Neurociência na educação segundo a Neuropsicopedagogia, reconhecendo profissionalmente o Neuropsicopedagogo em sua atuação nos espaços escolares, nos quais juntos com os demais professores fazem acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo a necessidade efetiva dessa ação que embora precise da participação também da família, consegue por meio da interação entre a família e a escola realizar um excelente trabalho. O Neuropsicopedagogo amplia seu atendimento além dos muros da escola, dando ênfase ao desenvolvimento psicossocial, atendendo cada vez mais um número maior de crianças. Embora muitas instituições educacionais não valorizem tais profissionais, os mesmos são importantíssimos para detectar sérios problemas de desenvolvimento sensibilizando a todos os envolvidos direta ou indiretamente nesse processo. A Neurociência é muito importante dentro do processo de ensino e aprendizagem porque garante um atendimento de maneira integral às crianças, desempenhando assim um papel de extrema relevância em tempos atuais, buscando na educação a integração total da saúde, cultura e proteção em todos os aspectos, visto que quando aliada à educação tem a capacidade de explorar o desenvolvimento global de cada criança. Atualmente os professores precisam conhecer de perto como se dá o funcionamento da Neurociência na educação, relacionando-a com pesquisas e estudos neurocientíficos capazes de construir a autonomia baseada em currículos prévios educacionais que os façam beneficiar de toda ação do cérebro por meio de novas descobertas sempre trabalhando dentro ou fora das salas de aulas ações que facilitem a aprendizagem.

Palavras-chave: Neurociência; Neuropsicopedagogia; Educação.

INTRODUÇÃO

Quando nos referimos diretamente ao processo de ensino e aprendizagem, certamente descobrimos sem sombra de dúvida como a Neurociência tornou-se uma importante ferramenta para as instituições educacionais, estabelecendo estímulos neurais em seus alunos que na prática podemos chamar de pacientes.

Na educação consolidar o entendimento das memórias é na realidade um processo complexo, porém necessário para que haja acesso às informações que são armazenadas no cérebro de uma maneira geral e estabelecer o contato com o ambiente externo que facilita intensamente o auxílio da Neurociência nos espaços escolares.

Dessa forma a Neurociência se utiliza da Neuropsicopedagogia que é de fato a junção das áreas distintas entre si que são: a neurologia, psicologia e por fim pedagogia que estão associadas aos saberes mais complexos do ser humano, produzindo a construção do conhecimento, identificando a partir desse processo neurológico as muitas dificuldades encontradas cotidianamente nos espaços escolares.

Na Neurociência não se pode isoladamente atender ou resolver certos fracassos sem que estejam interligadas entre si, bastando para isso buscar alternativas e talvez respostas que nos façam compreender o porquê dessa construção multidisciplinar que compõem neurologicamente o plano psíquico das crianças em todas as faixas etárias da educação.

Para isso é imprescindível o papel da

Neuropsicopedagogia na educação que atua como uma ferramenta capaz de fundamentar epistemologicamente as ações do Neuropsicopedagogo, tratando com exclusividade o emocional, cognitivo, além da parte motora, criando e ampliando espaços que conduzam seus alunos ou crianças ao sucesso no processo de ensino e aprendizagem, respeitando os anseios e as necessidades de cada um.

Assim o olhar do Neuropsicopedagogo é muito importante para que se construa uma reflexão que aborde para essa finalidade os desafios perfeitamente neurológicos encontrados em decorrência de estudos realizados nas crianças, agindo com intervenção na complexidade de distúrbios em volta da aprendizagem, traçando metas a serem alcançadas e conter barreiras neurais, transpondo obstáculos oriundos não só da escola, mas também da família.

A aprendizagem ainda sob o olhar do Neuropsicopedagogo constitui-se em poder conhecer a fragilidade encontrada em cada perfil infantil, no entanto, quando se é traçado pontos que facilitem o entendimento do verdadeiro papel da Neurociência na Educação Infantil, isso garante aos profissionais estratégias que poderão contribuir efetivamente sobre as demandas educacionais e de saúde. Quando nos referimos à Neurociência e educação Infantil, devemos compreender um conjunto de conhecimentos que sejam extremamente relativos às suas necessidades e que significativamente tem contribuído para que se alcance uma consolidação no processo de ensino e aprendizagem, dessa forma cada

criança encontra em si obstáculos que as fazem regressar, porém como se trata do sistema nervoso central (SNC) a Neurociência acaba por ampliar satisfatoriamente a compensação de ausências neurais, ou seja, o trato que se dá ao cérebro da criança estimula a obtenção da aprendizagem.

O Neuropsicopedagogo oferece estímulos aos pequeninos para que compreendam e aprendam, levando-se em conta todas as possíveis interligações biológicas desde as primeiras modificações entre os neurônios até a comunicação, formando assim um processo que facilitará uma melhor compreensão de cada situação vivenciada por ele em sala de aula ou não. A função cerebral é determinante na vida de todo ser humano porque pequenas alterações sensoriais ou até mesmo impulsos em particular estarão associados ao simples fato da conexão sináptica, contudo, bastando apenas transmitir o suficiente para que cada nova informação chegue diretamente ao cérebro.

Nesse processo cada indivíduo carrega e organiza suas próprias informações, já que o cérebro as recebe, as processa e as devolve em um entendimento único que pode ser armazenado por muito tempo, mas em outras situações desaparecem da memória. Quanto mais estímulos houver para que o cérebro reaja e passe a perceber sons, textos ou imagens que são provenientes de outras ações que muitas vezes se encontram ao exterior daquilo que as envolvem, estabelece momentaneamente conexões reais que conseqüentemente são capazes de expor ligações que se aprofundem um pouco mais

com cada uma delas.

Durante todo o processo de ensino e aprendizagem as crianças trazem consigo informações anteriores que se encontram arquivadas em sua memória, não descartando a possibilidade de adquirir novos conhecimentos e significados. É para isso que o Neuropsicopedagogo trabalha, buscando pequenas soluções de problemas oriundos dos déficits de aprendizagem que vem afetando nossas crianças cada vez mais. É importante que por meio de uma sequência de estudos e pesquisas sobre as dinâmicas utilizadas por esses profissionais atendam as necessidades de cada criança, mas é primordial que o professor de Educação Infantil tenha ao seu lado a Neurociência como sendo uma grande aliada em todo o processo de ensino e aprendizagem.

A NEUROCIÊNCIA

A Neurociência estuda cientificamente o sistema nervoso central e atualmente colabora com os demais campos da educação, amparando sistematicamente e de forma interdisciplinar todas as áreas de ensino, nos dando condições de compreender estruturalmente suas funções, bem como entender muitos outros aspectos fisiológicos inerentes de doenças causadas por mecanismos moleculares ou não. Normalmente ela se confunde com a Neurologia que é uma área da medicina especializada em tratamento que envolve diagnósticos de desordens patológicas.

A Neurociência, entretanto, abrange outros profissionais tais como fisioterapeutas,

farmacêuticos, biólogos, enfermeiros, biomédicos, médicos, entre outros que procuram elucidar situações baseadas nela.

Segundo nos afirma Ventura (2010):

A neurociência compreende o estudo do sistema nervoso e suas ligações com toda a fisiologia do organismo, incluindo é claro a relação entre cérebro e comportamento. São temas de estudo da neurociência, as funções sensoriais e motoras, da locomoção, reprodução, alimentação e ingestão de água, os mecanismos da atenção e memória, aprendizagem, emoção, linguagem e comunicação. (VENTURA 2010 p.123).

Assim podemos afirmar que a Neurociência tem por objetivo trabalhar com impressões próprias de cada ser humano por meio de sua inter-relação social com o mundo e nesse sentido muitas sinapses cerebrais farão parte do estudo de um Neuropsicopedagogo em ambientes educacionais.

Relacionar a neurociência com o cérebro e a mente de um indivíduo não é tarefa fácil, porém traçar metas que permitam alcançar como objetivo o conhecimento das funções neurológicas é fundamental para que consigamos lidar com comportamentos que comprometam o desenvolvimento cognitivo.

Segundo a Neurociência podemos potencializar a integração que ocorre entre o meio social, o corpo e o cérebro, demonstrando de maneira direta os aspectos funcionais do cérebro. Cognitivamente quando há uma interferência no desenvolvimento das crianças ou dos alunos, o sistema nervoso por sua vez passa a ter comportamentos que diferem da relação psicológica fazendo com que o ambiente seja capaz de

criar condições que na realidade conduzam o profissional dessa área a buscar mecanismos ou ferramentas que estimulem de fato o funcionamento do cérebro, utilizando-se, porém de emoções e sentimentos.

E partindo desse pressuposto a Neurociência proporciona não somente as crianças ou alunos, mas também aos professores que estão nos ambientes escolares a perfeita utilização de diversas ferramentas cognitivas para só assim alcançar objetivamente uma resposta efetiva quanto aos estímulos no processo da aprendizagem.

Contudo, entendemos que podemos nos utilizar de amplos recursos de maneira que auxilie no desenvolvimento cognitivo da criança, levando-se em consideração também os ambientes externos, uma vez que esses ambientes certamente causam certa interferência motora.

Quando há a interferência de ambientes o SNC (Sistema Nervoso Central) pode causar certa estranheza e mudanças anatômicas além de desconforto funcional no cérebro, alterando suas conexões e demonstrando pequenas sinapses neurais, dependendo é claro das variadas experiências pelas quais o indivíduo passe.

Segundo a Neurociência é possível compreender de maneira significativa todos os seres humanos, investigando mudanças importantes, bem como a aprendizagem, facilitando para esse fim novas propostas educacionais, melhorando a qualidade de vida delas. Dessa forma a Neurociência poderá abordar com muito mais clareza as respostas cerebrais do indivíduo, utilizando-se de práticas educativas que nos auxiliem

numa compreensão do conhecimento e da aprendizagem que são importantes para o desenvolvimento do ser humano como um todo.

Segundo Rotta (2006) nos afirma :

O avanço das Neurociências, em especial da Neurologia, é de extrema importância para o entendimento das funções corticais superiores envolvidos no processo da aprendizagem. Sabendo-se que o indivíduo aprende por meio de modificações funcionais do SNC, principalmente nas áreas da linguagem, das gnosis, das praxias, da atenção e da memória. E para que o processo de aprendizagem se estabeleça corretamente, é necessário que as interligações entre as diversas áreas corticais e delas com outros níveis do SNC sejam efetivas. (ROTTA 2006, p.18)

Partindo desse pressuposto a Neurociência é de fato uma importante e grande aliada do professor em sala de aula, constituindo assim conhecimentos impressionantes das zonas cerebrais que envolvem todo processo educacional.

Dentro do contexto escolar como já vimos anteriormente o educador tem em si um papel importantíssimo que é o de mediador e não basta conhecer somente as conexões neurais dos alunos ou das crianças, é imprescindível que se compreenda a fundo tanto as funções psicomotoras, cognitivas e sensitivas dando a sua devida importância e voltando-se para as questões comportamentais quando houver necessidade. Todos os profissionais que estejam envolvidos na educação dessas crianças deverão elaborar atividades que contemplem ações dinâmicas para se

entender o seu próprio conhecimento.

Todavia o maior desafio para a educação continua sendo o equilíbrio entre uma ação e outra que favoreça o educando em todos os seus aspectos, no entanto, quando entra em cena o profissional especializado que aqui será o Neuropsicopedagogo, será possível engendrar com relevância e de maneira significativa a aprendizagem efetivamente. Logicamente que toda a equipe pedagógica das Instituições de Ensino irá contribuir para que ocorra o desenvolvimento de maneira adequada, salientando com primazia o verdadeiro papel da escola nesse momento.

A neurociência oferece uma parceria com a escola que juntas trabalham para que teoria e prática se fundam, relacionando-as especialmente com as demais disciplinas, explicando o comportamento e dando pequenas soluções para situações emblemáticas, ou seja, a Pedagogia associada à Neurociência estudam juntas o processo de aprendizagem e derivações de distúrbios emocionais e patológicos, colhendo informação a partir do sistema nervoso, sempre se preocupando com as especificidades de cada situação.

Segundo Relvas (2009) nos diz que:

[...] o cérebro e o sistema nervoso comunicam-se umas com as outras através de pulsos eletroquímicos para produzir atividades muito especiais: nossos pensamentos, sentimentos, dor, emoções, sonhos, movimentos e muitas outras funções mentais e físicas, sem as quais não seria possível expressarmos toda a nossa riqueza interna e nem perceber o mundo externo, como o som, cheiro, sabor. (RELVAS, 2009,

pág.21).

É a partir daí que o desenvolvimento neuronal acontece, ressaltando que a Neurociência dentro da educação participa ativamente da formação social, caracterizando assim na superação de obstáculos adjacentes ou até mesmo oriundos de questões familiares, dando um tratamento profissional adequado, tendo melhor compreensão de respostas cerebrais por meio de estímulos do indivíduo com o ambiente no qual esteja inserido, detectando assim suas potencialidades e sendo o verdadeiro responsável pela integração dessa criança ou aluno com o meio social, desencadeando os processos de desenvolvimento físicos e psicossocial em cada momento e em cada etapa de sua vida.

NEUROCIÊNCIA E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil a abordagem da Neurociência não pode passar despercebida até porque ela disponibiliza ao professor a identificação de problemas com as crianças, desvendando situações que não comprometam o aprendizado, mas que facilite toda e qualquer ação na hora da interação com o meio em que ela esteja inserida.

Segundo nos afirma Tabaquim (2003):

[...] O cérebro é o sistema integrador, coordenador e regulador entre o meio ambiente e o organismo, entre o comportamento e a aprendizagem. Na busca pela compreensão dos processos de aprendizagem e seus distúrbios, é necessário

considerar os aspectos neuropsicológicos, pois as manifestações são, em sua maioria, reflexo de funções alteradas. (TABAQUIM, 2003, p. 91).

É válido ressaltar que quando o trabalho é realizado em conjunto com família, professores, psicólogos e pedagogos, é capaz de reparar comprovadamente certas dificuldades ou distúrbios neuronais, bastando apenas viabilizar ferramentas que alcem abordagens teoricamente psíquicas, valorizando o que se apreende, sendo isso de caráter indispensável para que se construa um cidadão completo livre de distúrbios meramente sociais.

Quando a Neurociência passou a atuar na educação, o Neuropsicopedagogo foi uma das ferramentas que tem em seu papel uma importantíssima tarefa de extrair e corrigir ao máximo as dificuldades encontradas nos ambientes não só de educação infantil, mas em todo o âmbito escolar, passando a oferecer potencialmente ações e propostas capazes de modificar ou até mesmo de melhorar a nossa reflexão referente à aprendizagem, criando, contudo estruturas cerebrais funcionais que vão se aperfeiçoando ao longo do tempo.

O Neuropsicopedagogo por si só não exime o verdadeiro papel da família, muito pelo contrário, é ele que juntamente com toda a equipe escolar cobra mais ações e a participação dos familiares na formação e desenvolvimento de seus filhos, estimulando-os para que se eliminem certas dificuldades durante o processo de aprendizagem.

Segundo Minetto (2008) nos diz :

A educação é responsável pela socialização, que é a possibilidade de

convívio, com qualidade de vida, de uma pessoa na sociedade; viabiliza, portanto, com um caráter cultural acentuado, a integração do indivíduo com o meio. (MINETTO, 2008, p. 19).

Assim toda ação pedagógica realizada pelo Neuropsicopedagogo irá conduzir na realidade as crianças para a escalada de um grande desafio que as farão vivenciar novas experiências psicomotoras, promovendo por meio do seu desenvolvimento cognitivo o caminho que a levará para além da aprendizagem, passando a escola interagir com as modificações cerebrais dos mesmos, responsabilizando a todos os envolvidos para que resulte na produção de linguagens sociais que evidenciem a interdependência que existe entre o emocional das crianças a partir de seu comportamento.

As questões como a hiperatividade, estresse, impulsividade, desatenção, entre outros fatores cognitivos deverão sim ser estimulados desde cedo porque as relações sociais independem disso e não basta ter habilidades extras para desenvolver apenas o avanço de conhecimento de mundo, mas saber acrescentar e fortalecer o processo educativo para que aprimore o equilíbrio neural, dando mais atenção aos níveis sociais da aprendizagem - nos espaços de educação infantil.

Nessa perspectiva o Neuropsicopedagogo atua com amplitude na educação, sempre rebuscando novas práticas que influenciem o fortalecimento cognitivo, viabilizando o funcionamento do cérebro nesta etapa da educação básica, satisfazendo não só as necessidades delas, mas também incluindo

experiências cada vez mais introspectivas com a capacidade de diminuir os níveis de estresse e comportamentos anormais.

Segundo nos afirma Alvarez, (2015):

Que a capacidade do cérebro de se reorganizar, a chamada neuroplasticidade, é mantida ao longo de toda a sua vida, mas com o avanço da idade, ela diminui um pouco. Por isso, as crianças têm possibilidades maiores de aprendizagem quando comparadas com os mais idosos, embora a idade jamais devesse ser um obstáculo intransponível. (ALVAREZ, 2015 p.36).

Como a Neurociência estuda o cérebro humano em sua compreensão mais profundamente, todos os profissionais envolvidos nesse processo deverão sem dúvida acenar adequadamente as necessidades da aprendizagem de uma maneira geral, consolidando o meio ambiente em questão, estabelecendo nos momentos de aprendizagem estímulos reais que cheguem diretamente ao cérebro.

Outrossim, quando nos referimos ao processo de aprendizagem na educação infantil contemplamos as memórias armazenadas adequadamente em cada criança, seu comportamento, sentimentos, dores e queixas, colhemos informações que estabelecem contato constante com o cérebro, no qual reage a pequenos estímulos, ativando concomitantemente sinapses que vão se consolidando a cada instante de repetição.

Na realidade quando há um ambiente enriquecedor que envolva todos os aspectos afetivos e cognitivos, gera oportunidades de uma comunicação que alimenta o

desenvolvimento da linguagem de uma maneira geral nas crianças. Assim quando nos preocupamos em apenas criar vínculos socioemocionais, a promoção das habilidades psicomotoras auxilia no fortalecimento das relações sociais nessa primeira etapa da infância, proporcionando para esse fim ganhos para a construção de sua identidade como também ser um adulto muito mais preparado para assim poder lidar com certas situações e desafios do cotidiano.

Nos espaços de educação infantil devemos respeitar a criança em sua natureza, dando suportes que sejam fundamentais para que no futuro bem próximo possam alcançar o sucesso que começa em sua vida escolar e vai até mais adiante em toda sua vida adulta. Dessa forma é desejável que quando necessário haja intervenção do Neuropsicopedagogo nesses ambientes de educação infantil, no entanto, é preciso que também os professores da Educação Infantil possuam uma formação inicial que seja coerente com algumas situações permanentes do cotidiano escolar.

A Neurociência e a Educação Infantil cumprem muito bem o seu papel, caracterizando oportunidades que abordam o desenvolvimento funcional das crianças quando o assunto é referente ao sistema nervoso. Associando as limitações com as suas potencialidades, avançando obstáculos e trabalhando com práticas e propostas pedagógicas, cujas funções buscam facilitar de maneira preventiva todo o trabalho desse profissional na Educação Infantil.

Todavia, um bom olhar pedagógico fará com que o processo de ensino-aprendizagem

tenha uma coerência cognitiva, emocional, afetiva, social e física com aquilo que se espera despertar na criança porque não basta o professor ou até mesmo o Neuropsicopedagogo ter uma intenção pedagógica em mãos que tudo já estará resolvido, é necessário trabalhar a fio, juntando peças como um quebra-cabeça, aliando atitudes conceituais especialmente no momento em que for construir cognitivamente ações que conduzam ao caminho da descoberta.

Nessa perspectiva a educação infantil juntamente com os professores e os profissionais da saúde que irão trabalhar as dificuldades encontradas nessa ou naquela criança, serão responsáveis por “abrir” essa caixinha de surpresas que chamamos de cérebro com bastante atenção, dedicação e esmero, haja vista ser importante se construir conhecimento, aprender com as descobertas para que quando sanado, tais profissionais acreditem ter cumprido o seu verdadeiro papel dentro da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Neurociência está cada vez mais em evidência no Brasil, trabalhando juntamente com a família, professores, Psicólogos e Psicopedagogos. Atuam para que haja uma compreensão das dificuldades de crianças e alunos. Na educação infantil tem garantido que essas crianças consigam ter seus problemas tratados de maneira correta.

O trabalho Neuropedagógico envolve um processo único que exclusivamente faz-se necessário especialmente quando diz respeito

às intervenções existentes nos ambientes escolares, a saber, a educação infantil que por sua vez carrega em si uma gama de acontecimentos familiares, haja vista que a responsabilidade durante esse processo de aprendizagem é muito importante dada aos aspectos do desenvolvimento social das crianças, não prolongando seu sofrimento, passando a ser preventivo toda essa ação.

A Neuropsicopedagogia, contudo, amplia a afetividade e o cognitivo, adequando ao ambiente escolar uma linguagem que é imprescindível para a Educação e que na realidade transforma certos distúrbios de alta complexidade em algo mínimo, passando a priorizar com isso o desenvolvimento do sistema nervoso da criança.

Assim ao pensar na Neuroeducação ou na Neurociência e Educação, entendemos que tanto a médio quanto em longo prazo teremos durante todo o processo, ainda que sejam exaustivas possibilidades de criar estímulos para que a aprendizagem ocorra naturalmente e embora mediante a prévia bagagem evidenciada nos ambientes de educação infantil, é certo afirmar que a partir do momento no qual a escola, a família, o professor e o profissional da área estiverem envolvidos plenamente em uma série de ações que promovam soluções, estas, multidisciplinares, certamente alcançarão o objetivo proposto que é de apresentar soluções conclusivas para cada trabalho desenvolvido em sala de aula, a fim de impedir que os problemas encontrados ganhem mais espaço.



CLÁUDIA SILVA DOS SANTOS

Formação em Magistério pelo Instituto de Educação Sarah Kubitschek (1989); Graduação em Letras pela Faculdade Unigranrio (1999); Especialista em Neurociência pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil no CEU CEI Casa Blanca.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Maria Luiza. O papel dos cursos de letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre. In: SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.). Ensinar e aprender línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 235-255

PEDROSO, F. S.; ROTTA, N. T. Transtornos da linguagem. IN: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. Transtornos da Aprendizagem Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, p. 131-150, 2006.

MINETTO, Maria de Fátima. Currículo na Educação Inclusiva: Entendendo esse desafio. 2ªed.rev.atual, ampl. Curitiba: IBPEX, 2008

RELVAS, Marta Pires. Neurociência e Educação? Potencialidade dos gêneros humanos na sala de aula. Rio de Janeiro: Wark, 2009.

SHERIDAN, K. ZINCHENKO, E. GARDNER, H.. Neuroethics in Education. Annual Meeting 2005, AERA, 2005.

TABAQUIM, Maria L. M. Avaliação Neuropsicológica nos Distúrbios de Aprendizagem. In Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. Org. Sylvia Maria Ciasca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

VENTURA, Dora Fix. Um retrato da área de Neurociência e Comportamento no Brasil. Psicologia: Teoria e pesquisa, Brasília, v.26, n. especial, p. 123-129, 2010.



A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E DAS BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM

RESUMO: A importância do lúdico na aprendizagem e as brincadeiras e jogos no processo de ensino-aprendizagens na Educação Infantil é o escopo principal deste artigo, pois estudos e a bibliografia demonstram como é diferente e mais efetivo o trabalho do lúdico nas escolas de educação infantil, identificando a influência do brincar no desenvolvimento cognitivo e social da criança, fazendo com que se compreenda como se apresenta a brincadeira para a criança, que pode ser mais do que uma atividade diária comum, observando que enquanto a criança brinca de faz de conta, ela imagina, se liberta e proporciona a socialização e a obediências as regras e, além disso, as brincadeiras com jogos facilitam o seu raciocínio lógico e a introdução de música nas atividades, faz que a criança descubra sua expressão corporal, e por conta disso, é fundamental que o professor organize os espaços e brincadeiras que proporcione satisfação e conseqüentemente a aprendizagem.

Palavras-chave: Lúdico; Aprendizagem; Brincadeiras; Jogos.

INTRODUÇÃO

As crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições. A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e, acima de tudo, construtor de sua própria história, faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, momento histórico e concepção de regras.

A escola é o local de aprendizagem por excelência, é a instituição em que a sociedade promove a garantia do ensino às nossas crianças. Por outro lado, existe muitos modos do conhecimento do conhecimento ser transmitido, levando em conta o momento histórico, a concepção pedagógica do docente, além da idade e do contexto sócio cultural do aluno.

Partindo desta concepção e lançando um olhar mais direto para a educação infantil, levantamos a possibilidade, já consagrada na teoria, mas ainda pouca aplicada na prática, de que a brincadeira seja um importante instrumento didático pedagógico.

Por vezes, percebe-se que as brincadeiras, na escola de educação infantil, tem a pura serventia de recreação ou premiação em caso de 'obediência' a certas regras, mas veremos que é muito mais do que isso.

O objetivo geral deste artigo é compreender o conceito e a importância da brincadeira e do lúdico na sala de aula e como método pedagógico, como forma de deixar a escola mais atraente para os alunos, além melhorar a aprendizagem por meio da ludicidade.

O objetivo específico é explicar e identificar a importância que a brincadeira e a

ludicidade possui para melhorar o rendimento no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil e como o professor deve promover seu desenvolvimento neste tema.

Este tema justifica-se, pois as crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas dentro da escola e no processo educacional, e cabe ao professor criar as condições necessárias para que os alunos possam vivenciar os momentos de brincadeiras na escola.

O problema é que, por falta de conhecimento teórico, muitas vezes os profissionais da educação não utilizam a brincadeira como uma ferramenta pedagógica, privando os alunos de vivenciarem momentos alegres, de aprendizagem e prazer, na escola.

A criatividade e a iniciativa são fundamentais para trabalhar a ludicidade na educação infantil, isto tudo pode ser marcante para a criança levando-a ao aprendizado e preparando para fazer parte do mundo mais sublime e encantador.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA E DO LÚDICO

O brincar surge na infância, é nesta fase que as crianças utilizando jogos e brinquedos desenvolvem seu potencial, além de inúmeras habilidades, tais como as imaginárias e as criativas.

As brincadeiras também fazem com que as crianças se relacionem umas com as outras desenvolvendo seu lado individual e social. Trabalhando ainda, os aspectos em relação a sua agressividade e convivência diária.

Deste modo, é fácil perceber que a

importância da brincadeira e da ludicidade para a criança vai muito além aos momentos de prazer e alegria proporcionados ao aluno é uma técnica e uma necessidade ao seu desenvolvimento. Encarado em uma perspectiva técnica, mais conhecida como a Ludopedagogia, a brincadeira estimula diferentes áreas do aprendizado da criança. Por isso é importante entender que “diferentes perspectivas de análise do comportamento de brincar: afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais, corporais, linguísticas, etc. Isso significa que podemos analisar o brincar infantil sob diferentes enfoques” (FRIEDMANN, 2012, p. 19).

Deste modo, a brincadeira e o lúdico devem ser visto como algo essencial no desenvolvimento da criança, dentro e fora da escola e não “apenas, como divertimento ou brincadeira para degastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento, cognitivo, afetivo, social e moral”. (KISHIMOTO, 2002, p.95). Por outro lado, as crianças têm direito, de viver experiências prazerosas nas instituições de ensino, pois esse é lugar reservado para iniciar sua socialização de forma ‘oficial’.

As crianças possuem uma natureza singular, que se caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo propriamente, sendo que algumas se adaptam facilmente ou leva um tempo para adaptação às mudanças. O que se deve considerar é que as crianças já trazem de casa um acervo de informações que pode ser utilizados a partir de uma construção significativa.

Ao buscarmos origem e a etimologia da palavra brincar encontramos que “No latim,

o antepositivo *brinc* é derivado de *brinco* que vem também do latim *vincro*. Este, por sua vez, é originário de *vinc*, antepositivo de *vinculum*. Esta é a palavra chave para adentrarmos o universo da criança que brinca” (ORTIZ, 2012, p. 104). Então podemos entender e assumir que a brincadeira é, antes de tudo, uma forma da criança criar vínculo, tanto com seus pais quando brinca com seus familiares, quanto com seus amigos e professores, quando brinca na escola.

E o vínculo se faz com relações de afetos entre as pessoas que convive com as crianças. Essas relações baseiam-se no fato de que a vida da criança é a fonte fundamental de aprendizagem. Nessa vivência o sujeito envolve-se tanto que chega a interiorizar a experiência, contribuindo para formar o seu caráter e sua personalidade. Convém, pois, proporcionar à criança muitas e boas vivências.

E, no entanto, a escola adaptará essa criança num espaço criativo que instigue e leve à construção de conhecimentos partindo de sua realidade. Afinal é brincando que as crianças se identificam neste espaço, elas mesmas fazem seu aprendizado tornar-se expressivo.

Do ponto de vista histórica a dimensão lúdica se destaca a partir da época em que a criança no seu cotidiano está inserida num espaço em que a mesma ocupa numa dimensão social específica. Na educação em que se encontra e as relações sociais que mantém com o seu mundo.

E a brincadeira é o comportamento social mais espontâneo que a criança pode demonstrar. A história do comportamento

da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas, o seu momento atual e a sua história que ela já carrega antes de chegar até a escola. Não podemos esquecer que “a história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico” (VYGOTSKY, 2007, p. 34).

Deste modo, o brincar é um recurso que as crianças utilizam para exprimir e elaborar etapas de conteúdos de sua cognição, fato, vida, sentimentos. Além de ajudar no desenvolvimento motor e cognitivo. O brincar é como uma especificidade da infância na iconografia de tempos passados. Crianças do tempo passado brincavam de tambor, enquanto umas crianças da zona rural brincavam de pegar passarinho, subir nas árvores, nadar nos rios, as meninas brincavam de bonecas, sugerindo uma atmosfera de liberdade, de intimidade, em que tipicamente brincam de “mãe e filha”.

O faz de conta que as crianças representam por meio da ludicidade permite externar o meio em que as mesmas estão inseridas. As relações sociais que começam a perceber entre papéis de mãe e filha.

O lúdico exerce uma influência positiva em todas as fases do desenvolvimento infantil. Brincando a criança desenvolve a sua imaginação aprende a explorar o mundo, amplia sua capacidade de percepção sobre si mesma. Quando nasce a criança não sabe brincar, ela aprende por intermédio de interações com adultos e outras crianças, tanto é verdade que “as primeiras brincadeiras de uma criança são constituídas por situações

agradáveis, compartilhadas por adulto e criança, incluídos aquelas situações do ritual cotidiano, como troca de fralda, a nutrição, o banho, que podem e devem ser prazerosas, realizadas em clima de envolvimento afetivo e atenção recíproca entre adulto e criança” (ORTIZ, 2012, p. 111).

Porém, com o passar do seu desenvolvimento, a brincadeira ganha novos contornos, como “a vinculação com a cultura e o processo de inserção da criança no mundo social” (ORTIZ, 2012, p. 112).

A liberdade para brincar proporciona a criança seu desenvolvimento para conciliar as coisas do mundo real com o mundo imaginário, regulando assim suas próprias emoções e sensações. Deste modo, Forma sua identidade pessoal e autonomia, que fazem parte da sua vida cotidiana. Ajudam a criança livrar-se das angústias, emoções ruins e sentimentos negativos: como medo e a insegurança.

A criança é um ser espontâneo, pois brinca por prazer e vontade de brincar. Cabendo ao professor a perspicácia e discernimento pedagógico para a melhor maneira de explorar este momento. A desvalorização do que a criança tem de mais verdadeiro, que é seu movimento natural e espontâneo, deixará ser abordado do ponto de vista pedagógico, a fonte de estímulo para o seu desenvolvimento. Com o brincar, a criança aprende e esta ferramenta facilita o reflexo e a formação para sua vida real.

A mediação do Professor é essencial neste processo de construção do conhecimento lúdico junto ao aluno, para que este possa alcançar uma qualidade muito significativa.

Pois, deste modo, a desenvoltura e as experiências propostas pelo Professor proporcionará a criança ser um ser mais integrado na sociedade em que vive.

Portanto, todos aqueles que atuam no dia a dia da escola, com especial atenção dos professores, gestores e sua equipe, deverão estar conscientes de seu papel nesta transformação da educação.

Além disso, devem estar em constante busca de informações e atualizações a respeito de como as “crianças brincam, porque e como observá-las e de que trazer para o seu cotidiano as brincadeiras adequadas às diversidades, interesses e necessidades de cada grupo e cultura infantis, incluindo todas as crianças” (FRIEDMANN, 2012, p. 14).

O PLANEJAMENTO E O CUIDADO DO BRINCAR A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao se pensar na utilização da ludicidade ou da brincadeira em sala de aula, nada mais importante do que planejar esta atividade da forma mais ampla possível. Por esta razão que o Professor ao pensar em atividades significativas e desafiadoras que respondam aos objetivos, é importante articulá-las de forma integrada, conforme a realidade sociocultural das crianças, seus estágios de desenvolvimentos e os processos de construção cognitiva, valorizando o acesso aos conhecimentos dos mundos físico e social. (FRIEDMANN, 2012, p. 45).

O espaço e o tempo em que ocorrerão as brincadeiras também devem ser planejados com muito cuidado. A disponibilidade do

tempo e espaço, para brincadeiras e jogos dentro e fora da sala de aula pelo Professor, atuando como mediador, dará a visão e direcionamento para que explore esse momento de forma consciente e estimulando e valorizando todo o resultado desta atividade lúdica.

O espaço deve estar limpo e livre de qualquer material que ofereça perigo, mesmo que potencial. Isso por que a criança possui iniciativa e espontaneidade própria da idade, e qualquer perigo em potencial pode tirar essa qualidade, quase que mágicas, dos alunos ávidos por conhecerem e explorarem o espaço ao seu redor.

Além disso, com relação ao tempo, deve-se separar um período para as brincadeiras, não tão curto, a ponto das crianças nem sentirem que começaram a brincar nem tão longo que tome o espaço de outras atividades. Por isso, que é importante que o professor, junto com o coordenado pedagógico, realize um planejamento completo e amplo das atividades pedagógicas dos alunos, para todas suas ações, enquanto estiver na escola, sejam equilibradas do ponto de vista didático e favoreça o aprendizado seja ele lúdico ou não.

Por isso, quando o assunto é o planejamento das atividades pedagógicas há que se buscar com muita seriedade a ampliação desse repertório e isso se faz em parceria com a equipe da escola, em pesquisas acadêmicas e bibliográficas, em consulta às próprias famílias e comunidade, nos espaços de formação

continuada. Há também que saber selecionar e propor atividades que estejam em contexto significativo para a faixa etária. (ORTIZ, 2012, p.115)

Além disso, qual será a brincadeira também é um ponto importante a ser planejado e aqui é o momento em que os conhecimentos de Ludopedagogia serão mais exigidos do profissional docente. Isso porque, a brincadeira não é somente um simples momento de prazer da criança, mas possui objetivos pedagógicos claros em relação ao seu desenvolvimento. Por isso temos os jogos simbólicos, de regras, entre outros.

Independente de qual brincadeira ou jogo o Professor decidiu compartilhar com sua classe, é importante que ele se prepare para isso, seja adquirindo os materiais necessários, solicitando ao gestor da unidade a aquisição, seja conhecendo as regras e o modo de utilização dos jogos adquiridos.

De outro modo, não podemos tolher a iniciativa e a criatividade dos alunos. A criatividade deve estar presente em todo ambiente escolar. Nas confecções de brinquedos, nas brincadeiras e nas disciplinas aplicadas. Se incentivarmos a criança a utilizar sua capacidade de criação e inovação desde cedo, podemos ajudar na sua vida adulta.

Um olhar diferente da criança sobre uma mesma brincadeira é sempre bem vindo, ou um novo desfecho ou um resultado inesperado não deve ser desprezado, pois este é uma das formas mais estimulantes do aluno participar e se interessar pela escola, fazendo novas descobertas, com destaque para suas próprias descobertas.

As brincadeiras mais citadas pelos

professores são: cantiga de roda, dança das cadeiras, joga de damas, jogo de memória e teatro de fantoches. São brincadeiras que se encontram na cultura brasileira e não exigem grandes investimentos, tanto de dinheiro, quanto de planejamento, mas possui um retorno, tanto lúdico, quanto pedagógico que merecem ser lembrados a todo o momento pelos professores e coordenadores pedagógicos.

O JOGO DE REGRA

Os jogos na infância podem ser estendidos como atividade recreativa, mas também podem ser utilizados como recurso didático em sala de aula, ou seja, introduzidos não como passa tempo, mas com diversos objetivos pedagógicos. Os jogos são experiências polivalentes e também podem promover o apoio mútuo, a cooperação e o companheirismo. Das diferentes brincadeiras que podem ser utilizadas didaticamente com as crianças, um dos mais importantes são os jogos de regras.

O jogo de regra, que se caracteriza pela fase ou estágio que vai dos 6-7 anos em diante, é diferente dos jogos simbólicos em que a criança criava uma fantasia para substituir uma realidade mediada pelo simbolismo, pois neste caso, a mediação da brincadeira é efetuada justamente pelas regras de conduta.

Para melhor entendermos o que são os jogos de regras, é importante trazermos o seu conceito. Deste modo, podemos entender que os jogos de regras são combinações sensório-motoras (corridas,

jogo de bolinha de gude, de bola) ou intelectual (cartas, xadrez), com competição e cooperação entre indivíduo regulamentados por um código transmitido de geração em geração ou por acordos momentâneos. (FRIEDMANN, 2012, p. 36)

Percebemos que a essência deste conceito é a 'regulamentação' da brincadeira. Estas regras podem ser estabelecidas pelas próprias crianças, no momento em que decidiram iniciar a brincadeira, ou serem trazidas já prontas, geralmente pelo professor. Neste sentido, é importante salientar que existem as regras transmitidas e as regras espontâneas; por outras palavras, os jogos de regras que se tornaram "institucionais", no sentido de realidades sociais que se impõem por pressão de sucessivas gerações, e os jogos de regras de natureza contratual e momentânea. (PIAGET, 1976, p.126)

Em ambos os casos, as regras possuem o mesmo valor e devem ser seguidas por todos os envolvidos no jogo, inclusive o professor, para que o vencedor, ou sua conclusão, tenha validade.

O jogo de regra possibilita no momento do brincar a aprendizagem, aguçando a criatividade, o pensar, raciocinar, descobrir, persistir e, de forma especial, o fomento da interação e da socialização.

E, deste modo, percebemos que a função do jogo de regras é ensinar à criança como conviver com as demais pessoas, de forma pacífica e harmônica, mesmo quando existem conflitos, e regras que harmonizam estes conflitos. Por isso, com a socialização da criança, o jogo adota regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados

da realidade, sob a forma de construções ainda espontâneas, mas imitando o real; sob essas duas formas, o símbolo de assimilação individual cede assim o passo, quer à regra coletiva, quer ao símbolo representativo ou objetivo, quer aos dois reunidos. (PIAGET, 1976, p.78)

A criança com a ajuda do jogo de regras tem a dimensão de tempo, quantidade e forma de equilíbrio entre a criança e o mundo. O professor trabalhando com os jogos poderá enriquecer suas aulas mediando aprendizagem de maneira significativa alcançando assim bons resultados, e por isso o papel do educador é fundamental no intuito de preparar a criança para jogar e competir de forma sadia.

Dai a importância das brincadeiras de um modo geral, e como o exemplo que trouxemos a este trabalho, o jogo de regras. Pois, o jogo de regras apresenta precisamente um equilíbrio sutil entre a assimilação ao eu - princípio de todo jogo - e a vida social. Ele é ainda satisfação sensorio-motora ou intelectual e, ademais, tende à vitória do indivíduo sobre os outros. Mas essas satisfações são, por assim dizer, tornadas 'legítimas' pelo próprio código do jogo, que insere a competição numa disciplina coletiva e numa moral da honra e do fazer. (PIAGET, 1976, p. 147)

Os jogos grupais aproximam as crianças a é a partir deles que aprendem a trabalhar em equipe e entendem que a competição é necessária em relação ao desafio e a superação, deve saber ainda que as regras existem para estabelecer uma ordem, podendo obter mais sucesso.

O jogo é a maneira de impulso da criança que ocorre de forma natural tendo a função de motivar, mobilizar esquemas mentais, estimular o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, raciocínio lógico, entre outras.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento infantil. O ato de jogar nada mais é que a construção do conhecimento aliada ao prazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As brincadeiras passam por uma grande transformação conforme a criança cresce e adquire uma abordagem mais sofisticada. Quando bebê, o brincar está muito associado à exploração do espaço em que está inserido (tão novo e conhecido), ao conhecimento (brinca com as partes de seu corpo) e à aquisição das primeiras habilidades motoras.

Os jogos se mostram eficazes no processo educativo, pois além de auxiliar na cognição, leva a identificação daquilo que a criança pensa e sente, já que nesses momentos o profissional atento consegue perceber que as crianças demonstram e expressam a sua vida cotidiana, além de aprimorar suas habilidades motoras.

O jogar e o brincar passa ser de extrema importância na vida de qualquer criança, pois em contato com situações diversas, desenvolve e estimula sua linguagem, favorecendo o desenvolvimento afetivo,

cognitivo, motor, social e moral. Por isso, que a Escola e os profissionais de educação devem se utilizar desse recurso como instrumento de aprendizagem significativa e por isso que os jogos e brincadeiras são tão importantes para o desenvolvimento.

Nesta mesma visão, é responsabilidade das Secretarias da Educação e Gestores preocupar-se com a formação dos educadores, visando sempre capacitá-los ou informar sobre os temas atuais, preferencialmente sobre planejamentos, projetos que envolvam o lúdico, resgate de brincadeiras atuais e históricas junto às famílias bem como informações citadas sobre a ludicidade.

Nesta linha de pensamento, nunca é demais enfatizar os estudiosos que defendem sobre a sua importância de focar as necessidades de se trabalhar com esse tema atual na sala de aula, mostrando a participação deste tema em todas as etapas da educação escolar.

De posse dessas informações, os educadores prepararão suas aulas bem mais dinâmicas e atrativas, relacionando as áreas de conhecimento com a ludicidade por meio de uma fusão de significados condizentes a realidade que o educando e a sua história se completa.

Os conteúdos acompanhados com a ludicidade farão um grande avanço na relação de alunos e professores dando uma nova qualidade e um significado ao ensino e a aprendizagem.



CLAUDIA BORGES MORENO

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos em 2003; Especialista em Direito Aplicado à Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, T. M. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: RJ: Vozes, 1993.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Fontes, 2007.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

ORTIZ, Cisele. Interações: ser professor de bebês-cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Bluncher, 2012.



DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ESTIGMA: CONTRIBUIÇÕES DA COLABORAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

RESUMO: O objetivo geral deste foi estudo identificar e analisar na literatura científica estudos relativos ao tema do estigma da Deficiência Intelectual e da necessidade da colaboração entre a escola e a família para modificar a ideia de que o deficiente não consegue ou não pode aprender. A pesquisa de cunho bibliográfico busca esclarecer porque a escola é vista como local de julgamento, pois este espaço é criado para favorecer as socializações e a democratização do saber, analisando as formas de visualização da escola sobre os alunos com deficiência, compreendendo o porquê de um espaço criado para transformação, e construção de relações sociais, pode ser ferramenta de construção de preconceitos oferecendo caminhos por meio desta reflexão, para que este olhar preconceituoso e estigmatizado sobre as deficiências, possa se transformar em motivador de mudança, aceitação e construção de saberes significativos, sendo este um facilitador do trabalho pedagógico a ser seguido, ajudando na construção de uma escola e uma sociedade realmente inclusiva.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Estigma; Criança; Família; Educação.

INTRODUÇÃO

Durante o período Colonial, pessoas com necessidades especiais – NE eram vistos como seres antissociais acreditava-se que nesta época estes eram indivíduos impossíveis de serem socializados, ou educados. Muitas vezes estes eram sacrificados ou escondidos para que não se soubesse que nas famílias havia pessoas sem condições de se manter em sociedade por ser uma regra social por meio destes indivíduos que eram vistos como pessoas sem serventia (ZANELLA, 2008).

Com a virada de século, entre os séculos XX e XXI, as pessoas portadoras de Necessidades Especiais e Deficientes Intelectuais, começaram a ser vistos como seres sociais, que possuem potencialidades que podem e devem ser respeitadas e aproveitadas em seu desenvolvimento, transformando-os em seres funcionais (NAKAYAMA, 2007).

Haja vista a abertura hoje dada para que estes se tornem alunos e participem das atividades das escolas regulares, passando a serem aceitos em todos os segmentos sociais, culturais independente de suas limitações. O conceito de que todos podem e devem aprender de acordo com suas limitações, vem se estruturando de forma a favorecer a inclusão de maneira efetiva, o que contribui para que se mude o olhar diante da deficiência, o que estimula também a necessidade de manter contato com os responsáveis por esta criança para que se entendam quais são os caminhos para que se desenvolvam sés diversas saberes (AMARAL, 2009).

Para tanto, é preciso acreditar em primeiro lugar que o Deficiente Intelectual aprende

considerando-se suas dificuldades, e habilidades, de acordo com suas condições e seu tempo de aprendizagem, oferecendo-lhe as mesmas oportunidades dos outros alunos, contando com o apoio de seus familiares para que contribuam para a efetivação do trabalho.

A escolha deste tema, é então pertinente e relevante porque considera a necessidade de compreender o papel da escola e família na vida do educando, evidenciando as dificuldades em se manter um diálogo saudável entre ambas as esferas de convívio social que envolve o Deficiente Intelectual, para facilitar e permitir meios de reflexão e busca de caminhos para facilitar seu acesso ao processo de inclusão escolar de maneira adequada.

Considerando a necessidade desta reflexão para analisar a importância deste contato, uma vez que é a família o primeiro grupo social em que o indivíduo está inserido e que é ela em seu ambiente familiar que irá fornecer as informações necessárias para que se possa realizar um trabalho efetivo no desenvolvimento do aluno em questão.

Porém, considerar que estas informações, só serão transmitidas a partir do momento em que está família se sinta segura se faz necessário, para que se compreenda e se conheça as necessidades dos alunos, construindo assim uma verdadeira escola inclusiva.

Para tanto, é preciso que se refletir sobre os seguintes questionamentos: Porque a escola é vista como um local de julgamento? Cabe à escola julgar as condições físicas e mentais de qualquer aluno, dificultando ou

segregando seu acesso? Qual o papel de uma escola inclusiva na vida do deficiente intelectual e dos outros alunos?

As discussões acerca dessas questões contribuíram para a elucidação da necessidade de o professor, e todos os participantes do processo educacional ao qual este aluno está inserido, modificar a forma de ver e fazer educação, refletindo sobre o seu método e a sua proposta para que esta seja realmente transformadora e construtora de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

O objetivo geral deste estudo foi identificar e analisar na literatura científica estudos relativos ao tema do estigma da Deficiência Intelectual e da necessidade da colaboração entre a escola e a família para modificar a ideia de que o deficiente não consegue ou não pode aprender.

Tendo como objetivos específicos, compreender porque a escola é vista como local de julgamento, este é o espaço criado para favorecer as socializações e a democratização do saber; Analisar as formas de visualização da escola sobre os alunos com deficiência, compreendendo o porquê de um espaço criado para transformação, e construção de relações sociais, pode ser ferramenta de construção de preconceitos; Oferecer caminhos a partir desta reflexão, para que este olhar preconceituoso e estigmatizado sobre as deficiências, possa se transformar em espaço de mudança, aceitação e construção de saberes significativos, sendo este um caminho facilitador do trabalho pedagógico a ser seguido, ajudando na construção de uma escola e uma sociedade realmente inclusiva.

O presente artigo utiliza o referencial da pesquisa bibliográfica, para investigar e analisar informações sobre determinado assunto, por meio de levantamento, estudo e descrição da literatura científica.

Inicialmente, será definido o corpus de literatura especializada nos quais foram extraídos extensivamente temas relacionados à deficiência intelectual e educação inclusiva e família, esse corpus constou de textos publicados tendo dados bibliográficos e documentais, a luz de pesquisadores, teóricos e filósofos que tratam sobre o tema, de maneira a contribuir para a elucidação das questões aqui propostas.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ESTIGMA CONTRIBUIÇÕES E COLABORAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

A deficiência pode ou não existir de acordo com a maneira que se visualiza o portador da Deficiência dando início ao desenvolvimento de estigmas sociais. Entende-se por Estigma, o caráter depreciativo atribuído a uma pessoa ou grupo social minimizando-o diante da sociedade (GOFFMAN, 1891).

O que diante da deficiência pode ser considerado um equívoco uma vez que o ser humano se adequa as suas realidades para bem viver e suprir suas necessidades. JANES (2011), afirma que o deficiente é um ser humano que merece respeito o que significa que toda pessoa portadora de deficiência pode e tem condições de realizar as mesmas

atividades que uma dita normal considerando suas dificuldades.

Observa-se então que todos podem e conseguem aprender, desde que se respeite o tempo de cada um, considerando que os indivíduos não são iguais e que para alcançar os objetivos de uma escola Inclusiva e preciso de uma mudança de foco diante da patologia do portador de deficiência, visualizando a capacidade e as habilidades que podem ser desenvolvidas.

Esta modificação deste olhar passa a ser transformado de piedoso para analítico, o que facilita a percepção de adaptações que favoreçam as condições e garantias de integração e inclusão real do portador de Deficiência Intelectual.

A transformação da maneira de ver a deficiência permite a construção de uma identificação heterogênea, favorecendo os contrapontos e contradições contribuídos para o desenvolvimento de um conhecimento sólido e significativo capaz de modificar a sociedade.

Para realizar esta mudança é preciso refletir sobre as atitudes que se tem diante do Deficiente Intelectual. Omote (1999) afirma que não importam quais são as causas da deficiência, mas a forma que se trata o portador da deficiência que vai determinar ou não seu desenvolvimento, uma vez que o ser humano tem a capacidade de desenvolver habilidades para sobreviver.

É preciso modificar o olhar (BECKER, 1977) uma vez que é esta mudança de olhar que modificará as expectativas dispensadas ao Deficiente Intelectual possibilitando a sua inteiração entre seus pares. E é esta

transformação do olhar que modificará o Estigma de incapacidade que limita as relações sociais, restabelecendo de maneira adequada as intercorrências do meio.

Os estigmas são criados diante de uma visão positivista que estão centradas no conceito físico da sociedade que define como verdade o que se vê. Para acabar com a estigmatização e com os paradigmas criados diante da deficiência, compreendendo que estes são disseminados devido à cultura existente no meio social da pessoa que dele faz parte, é preciso esta mudança da maneira de olhar.

FAMÍLIA, PRIMEIRA RESPONSÁVEL PELA MUDANÇA DO ESTIGMA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

A estrutura criada pelo homem, formada por junção de pessoas para conceber novos seres apresentando-se de maneiras diversos, objetivando a convivência e proteção entre si, cercados de regras de convivência é definida como Família.

A estruturação que se dá a este grupo é responsável pelo desenvolvimento de valores e organização da vida psíquica da criança, dando-lhe condições para que ele ocupe seu espaço em sociedade. Esta relação estabelecida está ligada aos preceitos de autoridade e amor que vai de certa forma estruturar as regras de convivência nesta pequena célula social.

Segundo Reis (1985), este binômio entre amor e autoridade é que organiza as relações

entre os integrantes do grupo, desenvolvendo as noções de respeito e bom convívio entre os pares.

Esta trajetória de formação do grupo familiar perpassa por um importante período da existência e formação feminina, uma vez que ao engravidar, a mulher traz consigo planos e expectativas que são automaticamente transferidas ao feto que está sendo formado, idealizando a imagem perfeita do ser baseado na sua autoimagem.

Quando o filho nasce, e é portador de uma deficiência, este ideal que foi imaginado, se desmancha, dando início a um processo não idealizado anteriormente, de luto, para que seja possível reformular e reorganizar as expectativas sobre este indivíduo, passando por um processo de aceitação.

Esta trajetória dá início a outro tipo de relação não idealizada anteriormente, sendo baseada nos preceitos de proteção e dependência, devido a aparente fragilidade da criança.

Vygotsky (1987), afirma que a criança que apresenta um defeito, ainda não pode ser considerada uma criança deficiente, uma vez que mesmo com a existência deste, os estímulos oferecidos é que vão permitir que o mesmo fosse ultrapassado, o desenvolvimento do caráter, se faz dialeticamente por meio da leitura dos contrários (VYGOTSKY p.41,121).

Assim, a maneira de educar a criança dentro do ambiente familiar sendo seguida da escola é que vai determinar a capacidade ou a incapacidade diante da deficiência.

O contexto familiar diante do recebimento de um indivíduo com deficiência perante

o luto do ser ideal prejudica a visualização de sua capacidade real desenvolvendo a superproteção, ignorando inconscientemente a forma de construção ideal da criança, não permitindo que ela se torne autônoma.

É certo que há a desestruturação emocional da família que recebe o deficiente, mas unido a isto existe a descrença de que se pode desenvolver o que se espera. Assim volta-se a necessidade de mudança do olhar, considerando que o ser humano é mutável, sendo capaz de adaptar-se, tendo a família à responsabilidade de contribuir para seu desenvolvimento sendo esta criança portadora de deficiência ou não.

Juntamente com esta desestruturação emocional da família está a falta de segurança e confiança para enviar a criança com Deficiência Intelectual para a escola, uma vez que a visão que se tem da instituição educacional é a antiga de que não se aceita a diferença, iniciando a construção do estigma da incapacidade.

De certa forma a criança é fadada a ser considerada incapaz, devido à falta de sensibilidade de perceber as potencialidades e habilidades que ela pode possuir, considerando sua individualidade e capacidades.

É certo que a visão que a família tem da escola baseia-se naquela que se teve durante a infância da professora castradora e exigente, do diretor preconceituoso e impiedoso e do aluno criticado e deixado de lado quando este não conseguia alcançar os objetivos propostos.

Para que se mude este paradigma e se altere realmente a maneira da família

visualizar o trabalho e a função da escola diante do deficiente Intelectual, favorecendo assim a mudança da forma de gerir e aceitar a entrada desta criança no ambiente escolar é preciso que ela perceba que a escola está mudando seu comportamento e seu olhar diante das situações que envolvam essa criança.

Este processo de mudança torna-se complexo, uma vez que para se confiar é necessário conhecer a fundo o ambiente, as pessoas, as relações estabelecidas dentro do ambiente escolar, o que sugere que se abram os portões escolares para a participação e permanência destas famílias no espaço escolar, o que de certa forma também causa insegurança aos que participam da comunidade escolar, gerando um desconforto.

Pode-se considerar muito complexa a reflexão que se faz sobre o que pode ser confiança ou desconfiança em ambos os grupos de convivência do deficiente intelectual, devido à dialética existente na relação de entrega e recepção deste na escola.

A família o entrega com medo e desconfiança imaginando que a criança será maltratada, ou isolada devido à deficiência que possui, necessitando estar presente para que se obtenha confiança permitindo sua participação no processo de escolarização, a escola por sua vez o recebe, mas desconfia que a família esteja lá somente para vigiá-la, ou condená-la, construindo uma espécie de capa protetora para que não seja atingida ou prejudicada dentro desta relação. Enfim, ambas, escola e família tentam se proteger,

construindo espécie de guerra fria, na qual a criança acaba sendo o alvo prejudicado na relação.

A FAMÍLIA CONSTRÓI UM VÍNCULO AFETIVO COM A ESCOLA

Após a fase da confiança, desconfiança, e insegurança, são necessários que se estreitem os laços e se construa um processo educacional adequado para que a criança com deficiência intelectual, possa se sentir participante da proposta educacional que o desmistifique o estigma de incapacidade que a envolve.

Para a construção desta proposta, é preciso contar com todas as frentes possíveis de participação na vida desta criança. Assim sendo é necessário considerar que o espaço escolar se estende ao espaço familiar uma vez que o aprendizado é contínuo e que o que se aprende com as relações escolares construídas, treina-se e se obtém o significado devido colocando-as em prática dentro do ambiente de convivência, no caso, temos de considerar a escola.

A escola é o local de desenvolver as potencialidades e criatividade do ser humano, que possui um papel muito importante na vida do aluno, uma vez que ele passa a maior parte do tempo dela na escola.

Considerar que todo deficiente intelectual tem a mínima condição de realizar atos e ações e socializar-se com os outros é papel também da instituição, uma vez que sua aprendizagem pode ser mais lenta do que o indivíduo dito normal, mas isto não impede

que se desenvolvam suas habilidades.

Crer na capacidade de aprendizagem e considerar as dificuldades é o primeiro passo para que se modifique o estigma que acompanha a criança com deficiência intelectual.

Os moldes escolares antigos costumam por vezes rotular a sua clientela como o mais inteligente, o mais habilidoso, o mais comunicativo, ou o menos interessado, hoje diante da perspectiva de uma escola inclusiva, busca-se utilizar todos os saberes acumulados, considerando habilidades e dificuldades de todos os envolvidos no processo educacional, humanizando o processo de ensino aprendizagem, tornando-o mais justo.

As ações realizadas na escola visando o interesse e as potencialidades do aluno são vão qualificar o atendimento didático-pedagógico oferecido, este atendimento por sua vez só será eficiente se estabelecermos um intercâmbio direto com as famílias, construindo uma relação de confiança e segurança diante do atendimento a ser oferecido.

Esta relação construída proporcionará o reconhecimento das diferenças, e permitirá o acesso ao conhecimento adequadamente, garantindo ações e intervenções diretas ou indiretas para que se alcancem as exigências estabelecidas pelo sistema educacional.

Há, porém, para alcançar o sucesso desta proposta inclusiva alguns desafios sócios políticos a serem considerados e algumas barreiras a serem vencidas, como a questão da aceitação da família diante de uma proposta educacional que por vezes

traz a insegurança e o descontentamento do atendimento, uma vez que não se encontra a abertura necessária para a participação destas famílias diante de uma proposta pedagógica rígida, antiga e repetitiva.

E, ainda por outro lado, há a proposta da escola aberta, e com acesso a práticas e propostas que favoreçam o desenvolvimento e a atuação tanto das famílias e das crianças, mas que é desmerecida e por vezes traz o desinteresse diante de seus programas educacionais.

O trabalho educacional, oferecido por tanto antes de ser somente pedagógico, ele deve ser político, e de convencimento, para que dentro desta ação política de agradecimento familiar consiga-se alcançar o maior número de adeptos e parceiros para a construção de uma instituição integradora.

Deve-se ter vontade de promover a mudança, primeiro da maneira da instituição de ver a educação e a partir daí promover a mudança da maneira da família e da sociedade de ver a deficiência e sua relação com a instituição.

Considerar que todos são diferentes e que todos têm capacidades distintas é função hoje da escola, uma vez que seu papel social hoje é ampliado diante das necessidades humanas, esta passa ter além da sua função disseminadora de conhecimento, o papel de norteadora de relações e valores sociais, necessitando por isto estreitar os laços de relação com as famílias.

Assim, necessita-se que a escola e seus mantenedores tenham a consciência de que a escola necessita mudar, buscando novos caminhos para que se construa um mundo

mais justo favorecendo o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva, tendo como princípio fundamental o aprendizado coletivo, independente das limitações do educando e de suas diferenças.

Assumir esta condição da diversidade nos traz a reflexão sobre a necessidade de reestruturação da escola, dando acesso e condições necessárias para a reorganização de suas estruturas físicas, políticas e educacionais para o desenvolvimento intelectual, físico e emocional do indivíduo.

A mudança deve ser relacionada à modificação do todo, tanto escola quanto família para que a essência possa também ser transformada e assim modificar seus objetivos.

Modificando a maneira de visualização e aceitação da escola, é possível garantir a criança o acesso e permanência da criança em seu ambiente de maneira adequada, assegurando-lhe ensino adequado, suporte especializado adequado e parcerias inclusive entre escola e família, transformando a filosofia escolar.

Esta modificação filosófica oferece outra lógica à estrutura escolar, que de certa forma iguala todos os alunos, colocando o discurso em prática permitindo a mudança.

É certo que a escola possui suas limitações diante de um sistema educacional que se baseia na política vigente, tendo que seguir padrões de aprendizagem, porém há a possibilidade de mudança quando todos independente de suas limitações estão presentes dentro do ambiente escolar permitindo que ela esteja sempre em movimento, favorecendo as transformações.

Dar espaço a um novo contexto escolar é desfavorecer estímulos que possam acompanhar o indivíduo, combatendo a exclusão, modificando a estrutura do ambiente escolar e a instituição construindo novos paradigmas. Para que estas transformações sejam possíveis é preciso em primeiro momento modificar a abordagem dada pelo professor para a deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se após esse estudo que para que o processo educacional vigente seja realmente inclusivo, necessita-se a mudança do olhar diante da deficiência, tornado a efetiva, contínua e necessária parceria entre escola e família para que haja sucesso dentro da proposta apresentada.

É certo que a busca pela igualdade das crianças com Deficiência Intelectual passa hoje por uma fase transitória complexa, uma vez que o pré-conceito e a estigmatização inicia dentro do primeiro convívio social a qual a criança faz parte.

Partindo deste princípio, é necessário que se conceda a proposta educacional e os projetos pedagógicos da unidade, considerando a importância de trabalhar dentro do seio familiar realizando projetos, acompanhamentos e conversas a condição de aprendizagem da criança com Deficiência Intelectual, para que os pais percebam as reais capacidades da criança, entendendo que se aprende de várias formas e que as habilidades diante de uma proposta inclusiva são as mais diversas respostas diante deste

aprendizado.

Considerando como aprendizagem todas as respostas positivas oferecidas pela criança e mostrando aos pais a necessidade de dentro das parcerias desenvolverem em casa as mesmas expectativas oferecidas pela escola, buscando estimular a criança com deficiência a desenvolver-se tendo como certo de que todos aprendem independente da diferença, respeitando-se o tempo necessário.

Assim a escola para ser realmente inclusiva deverá em seu cotidiano observar a necessidade de abrir suas portas para o acesso da família, moldando uma nova proposta pedagógica, novos métodos didáticos e ampliando as parcerias efetivando a participação de todos na construção de saberes significativos a todos os alunos, deixando de transmitir conteúdos sistematizados ressignificando à aprendizagem de maneira significativa independente da diferença ou deficiência.



CLÁUDIA SIMONE DIAS

Graduação em Ciências pela UNIB (1998); Graduada em Pedagogia pela UNIBAN (2006); Graduada em Geografia pela UNIMES (2018); Especialista em Formação de Professores para o Ensino Superior pela UNIP (2012); Especialista em Matemática para Professores Ensino Fundamental II e Médio – Programa REDEFOR pela UNICAMP (2012); Especialista em Psicopedagogia pela UNIMES (2015); Especialista em Direito Educacional pela UNIARA (2016); Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela UFF (2017); Especialista em Cultura Africana pela FCE (2017); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Matemática - na EMEF Frei Damião; Professora de Educação Básica II – Matemática - na EE. Washington Alves Natel.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J.G. DIFERENÇA E PRECONCEITO NA ESCOLA-ALTERNATIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS. São Paulo, Summus editorial, 1998.
- AMARAL, Aline Garcia. SUJEITOS EM (TRANS) FORMAÇÃO - PARA UMA PROPOSTA DE ESCOLA INCLUSIVA A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO UMA DAS AÇÕES POSSÍVEIS, São Paulo, IEL, 2009.
- CARVALHO, R.E, REMOVENDO BARREIRAS DA INCLUSÃO - EDUCAÇÃO INCLUSIVA, Porto Alegre, Ed. Mediação, 2000.
- GOFFMAN, E. ESTIGMA: NOTAS SOBRE A MANIPULAÇÃO DA IDENTIDADE DETERIORADA. Rio de Janeiro, Zahar, 4ª Ed.
- MANTOAN, M. T. E. A INTEGRAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA - CONTRIBUIÇÕES PARA UMA REFLEXÃO SOBRE O TEMA. São Paulo, Menon, 1997.
- NAKAYAMA, A.M. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRINCÍPIO E REPRESENTAÇÃO, São Paulo, USP, 2007.
- OLIVEIRA, A. A. S. UM DIÁLOGO ESQUECIDO- A VEZ E A VOZ DE ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA. Londrina, PRAXIS, Bauru, 2007.
- OLIVEIRA, F. I.W. E PROFETA, M. S. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. São Paulo, FUNDEPE, 2008.
- OMOTE, S. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE INCLUSIVA. São Paulo, FUNDEPE, 2008
- SADE, R. M. S. e CHACON, M. C. M. OS MEANDROS FAMILIARES, ESCOLARES E SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO DEFICIENTE. São Paulo, FUNDEPE, 2008.
- SAWAIA, B (org.) AS ARTIMANHAS DA EXCLUSÃO - ANÁLISE PSICOSSOCIAL E ÉTICA DA DESIGUALDADE SOCIAL. Petrópolis, Ed Vozes, 2001.
- Vygotsky, L.S. A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE. São Paulo, Martins Fontes, 6ª Ed, 1988.
- ZANELLA, A.V. PSICOLOGIA E PRÁTICA SOCIAL - BIBLIOTECA VIRTUAL DE CIÊNCIAS HUMANAS. CESP - Rio de Janeiro, 2008.



EDUCAÇÃO PSICOMOTORA NA PERSPECTIVA DE LE BOULCH

RESUMO: O presente trabalho discorre sobre a psicomotricidade na perspectiva de Jean Le Boulch, dissertando sobre as suas concepções diante da importância da psicomotricidade no desenvolvimento do indivíduo. Reflete sobre a concepção de corpo na ótica de Le Boulch. Pontua as etapas de desenvolvimento psicomotor do indivíduo elaborados por Le Boulch. Explana sobre a ótica de Le Boulch diante da importância da inserção da educação psicomotora no contexto educacional. Conclui, evidenciando que Le Boulch é um dos grandes percursoros da psicomotricidade, tendo importância na constituição e disseminação dos conceitos correlacionados a esta ciência. Traz por objetivo contextualizar a psicomotricidade pautando-se nas ideias de Le Boulch, primando pela compreensão sobre a necessidade de inserir a psicomotricidade no cotidiano escolar. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Le Boulch; Educação Psicomotora.

INTRODUÇÃO

O presente artigo disserta sobre a psicomotricidade diante da perspectiva de Jean Le Boulch, pautando-se no grau de conhecimento do autor por ser considerado um dos percursores do desenvolvimento de atividades psicomotoras no contexto educacional.

Le Boulch (1983 apud BENETTI; XISTO, 2012) é considerado uma importante referência quando se trata de psicomotricidade. Este professor de Educação Física francês foi capaz de perceber que a forma mecânica como era reproduzido os movimentos com o intuito de alcance da perfeição, se constituía como uma prática que segregava os alunos, porque percebera que muitos aspectos interferiram diretamente no desenvolvimento da motricidade dos educandos.

Diante dos seus estudos, Le Boulch (1983 apud BENETTI; XISTO, 2012) verificou o indivíduo como um ser único, em uma perspectiva que acreditava que não seria possível desvencilhar os aspectos cognitivos, motores e sócio afetivo dos indivíduos, fatores estes que eram ignorados no desenvolvimento, exclusivo motor dos indivíduos.

Mediante um olhar que respeitava a individualidade dos alunos, Le Boulch (1983 apud BENETTI; XISTO, 2012) busca uma forma metodológica que permitiria o desenvolvimento do indivíduo em todos os aspectos que regem a constituição humana (cognitivo, motor e sócio afetivo) e, diante desta problemática, iniciou a elaboração de atividades que aos poucos foi se configurando

como psicomotoras.

Em sua concepção, a educação psicomotora é responsável pelo desenvolvimento do indivíduo no que concerne à reflexão de suas possibilidades de ações sobre o meio, acreditando que esta conscientização infere na aquisição de aprendizagens diversas, pois mediante a compreensão e conhecimento do corpo no meio, o indivíduo adquire habilidades fundamentais para a aquisição de aprendizagens mais complexas, ressaltando que o indivíduo aprende mediante a prática e a prática exige das ações motoras do mesmo.

Dessa forma, o artigo traz por objetivo contextualizar a psicomotricidade, pautando-se nas ideias de Le Boulch (1983 apud NEIVA et al, 2017), primando pela compreensão sobre a necessidade de inserir a psicomotricidade no cotidiano escolar, diante da sua importância no desenvolvimento integral dos alunos.

Dentre os argumentos a serem defendidos, o artigo inicia seu desenvolvimento conceituando o corpo sobre a perspectiva de Le Boulch (1982 apud COSTA; ZUTTIN, 2014), como objeto de estudo da psicomotricidade, diante da análise das possibilidades de ações deste sobre o meio. Logo após, pontua as etapas do desenvolvimento da psicomotricidade em respeito as características dos alunos, elencando as evoluções que devem ser alcançadas para o prosseguimento das etapas. Por fim, verifica a educação psicomotora na visão de Le Boulch (1982 apud COSTA; ZUTTIN, 2014), justificando a sua inserção no contexto escolar.

A metodologia utilizada para compor o

teor do desenvolvimento, foi uma pesquisa de revisão literária em que foram utilizados artigos científicos para análise dos pontos que eram condizentes com a temática do artigo, com o intuito de construir um artigo com abordagem qualitativa.

O CORPO

Jean Le Boulch (1983), segundo Benetti e Xisto (2012) é um francês, conhecido por ser um dos principais percursores da utilização da psicomotricidade no contexto educacional. Os autores evidenciam que Le Boulch (1983 apud BENETTI; XISTO, 2012), inovou as aulas de Educação Física, na França em 1966, utilizando da educação psicomotora em suas aulas, visto que os professores da época se encontravam em um momento de fragilidade, não conseguindo que seus alunos desenvolvessem seu corpo integralmente.

De acordo com Benetti e Xisto (2012) esse professor de Educação Física percebeu que os professores da sua área colocavam como centro da sua prática pedagógica os aspectos correlacionados a execução dos movimentos, com o intuito que os alunos chegassem a movimentos perfeitos, em uma estrutura de aula que visava o mecanicismo.

Dessa forma, Biage et al (2018) colocam que Le Boulch (1988) enfatizava que: “menosprezar a influência de um bom desenvolvimento psicomotor seria limitar a importância da educação do corpo e recair numa atividade intelectualista”. (LE BOULCH, 1988 apud BIAGE et al, 2018, p. 3)

Conforme Carvalho e Lima (2007), Le

Boulch(1982) utilizava-se de um pensamento com a credibilidade que, mediante as relações mútuas do organismo e do meio, ocorria a organização corporal em virtude da exploração que o indivíduo tem com o meio em que está inserido, sendo este um fator essencial para sua evolução.

De acordo com Le Boulch (1982 apud FRÓIS; MOREIRA, 2010), a construção da imagem corporal, leva o indivíduo a um estado de equilíbrio entre as ações psicomotoras e a maturidade, significando que a atividade motora e a sensorio-motora são elementos fundamentais para esta construção. Essa construção da imagem corporal, possibilita ao indivíduo conscientizar-se sobre as integrações das partes que compõem este corpo, mediante os conhecimentos e vivências constituídos pelas sensações corporais.

Em complemento, Carvalho e Lima (2007) afirmam que Le Boulch (1982) enfatiza que a consciência corporal auxilia no controle da tonicidade, na atenção e nas funções perceptivas, habilidades, estas, que inferem em outras aprendizagens, como por exemplo, a alfabetização. Vale aqui ressaltar que nas ações psicomotoras, existe sempre a presença da inteligência, que pode ser evidenciada mediante a intencionalidade que se dá a ação motora.

Neste contexto Fróis e Moreira (2010) explanam que Le Boulch (1982) frisa sobre a importância das explorações corporais do indivíduo com o meio, expondo que o espaço deve ser visualizado como o local que o corpo ocupa, espaço este em que há o desenvolvimento dos movimentos, sendo

a primeira forma de interação da criança com o mundo. Estas explorações serão responsáveis pela organização espaço-temporal das crianças e o acompanharão em sua vida adulta.

De acordo com Le Boulch (1982 apud CARVALHO; LIMA, 2007):

[...] o exercício metódico no treinamento entre o exterior e o próprio corpo é uma das debilidades de nossa concepção educativa. Muitos educadores acreditam que a descoberta do corpo deverá fazer-se pelos livros e pelos modelos externos e não pela experiência vivida e sentida através da própria atividade. (LE BOULCH, 1982 apud CARVALHO; LIMA, 2007, p. 18)

Em complemento Maia et al (2014) citam uma afirmação de Le Boulch (1983) em que o autor coloca que:

O esquema corporal pode ser considerado como uma intuição de conjunto ou de um conhecimento imediato que temos do nosso corpo em posição estática ou em movimento, na relação de suas diferentes partes entre si, sobretudo nas relações com o espaço e os objetos que nos circundam. (LE BOULCH, 1983 apud MAIA et al, 2014, p. 1)

Conforme Biage et al (2018), Le Boulch (1988) pontua que a base estrutural da psicomotricidade, infere diretamente na aprendizagem do indivíduo, uma vez que o desenvolvimento de ações psicomotoras evolui em uma escala que parte do geral até chegar ao específico. Torna-se visível que muitas crianças com idades mais avançadas encontram grandes dificuldades por não terem vivenciado o desenvolvimento psicomotor na infância, demonstrando

defasagens em idades mais avançadas.

Segundo Le Boulch (1982 apud FRÓIS; MOREIRA, 2010):

[...] a relação da criança com o mundo é fundamental no processo de apropriação das noções espaço-temporais bem como na estruturação do esquema e da imagem corporal. Assim, o processo de diferenciação entre o corpo próprio da criança e o mundo que a cerca oferece condição inicial para que ela se aproprie do seu corpo, podendo movimentar-se na relação com o mundo. Nessa representação, apropria-se, por meio de jogos com a mãe, da constância dos objetos e segue se diferenciando e construindo seu existir. Nesse processo de diferenciação, o papel dos estímulos externos e, sobretudo, dos objetos ocupa função importante junto ao desenvolvimento psicomotor da criança. (LE BOULCH, 1982 apud FRÓIS; MOREIRA, 2010, p. 241)

ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

De acordo com Le Boulch (1982), citado por Fróis e Moreira (2010), existem etapas do desenvolvimento humano que estão correlacionadas ao desenvolvimento psicomotor do indivíduo. Cada etapa é responsável pela construção do corpo, primando por sua evolução no que concerne a alcançar uma unidade provisória a cada nível que deve ser reconstruída a cada nova etapa.

Inicialmente, o conceito dado a imagem corporal partira de uma ótica neuropsicológica, em virtude de confusões

conceituais sobre esquema corporal. Porém, como afirma Le Boulch (1982 apud FRÓIS; MOREIRA, 2010), um novo olhar é dado a imagem corporal, verificando uma preocupação com a articulação destes com as dimensões mentais e sociais.

Partindo desta concepção, Le Boulch (1988 apud MAIA et al, 2014) divide a evolução psicomotora em três etapas, sendo estas definidas como corpo vivido, corpo percebido ou descoberto e corpo representado.

A primeira etapa, corpo vivido, ocorre do nascimento até os três anos de idade e apresenta correspondência com a fase sensório-motora elaborada por Piaget. Neste momento, o bebê tem a percepção do meio como se este fosse parte de si. Conforme este bebê vai crescendo, diante do seu desenvolvimento maturacional, amplia suas experiências, conseguindo, gradativamente, diferenciar-se do meio em que está inserido. Existe, neste momento, necessidade grandiosas de movimentações, pois, por meio delas, a criança enriquece o seu conhecimento sobre as experiências subjetivas do corpo, o que favorece a ampliação de suas ações motoras.

Dessa mesma forma, Clara e Fink (2012) colocam que a primeira etapa, chamada de corpo vivido, é a etapa que acontece dos 0 aos 3 anos de idade e ocorre ao mesmo momento que o estágio sensório-motor desenvolvido por Piaget. Nesta etapa a criança ainda não dispõe de conscientia sobre o seu eu, acreditando que ela e o meio sejam um único elemento. Com as experiências que esta criança vai vivenciando com o meio

que ela inicia sua percepção do eu e do meio como elementos diferentes.

A segunda etapa dos estágios evidenciados por Le Boulch (1988 apud MAIA et al, 2014), corpo percebido, ocorre dos três aos sete anos de idade e tem como correspondência a organização do esquema corporal, que ocorre em virtude da maturidade conquistada nas funções de interiorização. Esta função de interiorização se configura como a possibilidade de deslocamento de sua atenção do meio voltando-se para seu próprio corpo, constituindo uma consciência corporal.

Assim, Maia et al (2014) afirmam que a função de interiorização possibilita a passagem para o ajuste espontâneo, propiciando um ajuste que seja controlado, fazendo com que o indivíduo consiga maior domínio sobre seu corpo. Dessa forma, a criança aperfeiçoa e refina suas ações motoras obtendo uma maior coordenação diante do espaço e do tempo em que ela está inserida. O corpo, neste contexto, se torna uma referência para que a criança se situe e situe objetos dentro do espaço e do tempo.

Neste contexto, a criança começa a criar conceitos de lateralidade como embaixo, em cima, direita, esquerda, adquirindo, em conjunto, noções temporais como a duração dos intervalos de tempo e de ordem e sucessão. Ao final desta etapa, a criança pode ser incorporada no estágio pré-operatório de Piaget, pois a mesma inicia sua percepção sobre o espaço que em parte é representado, mas utiliza do seu corpo como referência.

Em concordância, Clara e Fink (2012) colocam que neste momento, a criança

se depara com o mundo de objetos, o que favorece a evolução da preensão, mediante a manipulação dos mesmos. O desenvolvimento locomotor é fundamental nesta etapa, pois a criança consegue visualizar as suas possibilidades de ações neste meio.

A terceira etapa, corpo representado, conforme Le Boulch (1988 apud MAIA et al, 2014) ocorre dos 7 aos 12 anos de idade e se configura como o momento da construção da estrutura corporal. No começo desta etapa a criança compreende a representação corporal diante de imagem de corpo partindo da imagem de reprodução de um corpo estático. A partir dos 10/12 anos é que a criança consegue visualizar uma imagem corporal de um corpo vivo, com movimento, tendo por significado que esta criança conseguiu atingir a representação corporal mental de uma sucessão motora, com associações temporais.

Neste contexto, Clara e Fink (2012) evidenciam que:

Nesta etapa observa-se a estruturação do esquema corporal, até este momento, a criança já adquiriu as noções do todo e das partes do seu corpo (que é percebido através da verbalização e do desenho da figura humana), já conhece as posições e consegue movimentar-se corretamente no meio ambiente com um controle e domínio corporal maior. A partir daí, ela amplia e organiza seu esquema corporal. (CLARA; FINK, 2012, p. 7)

EDUCAÇÃO PSICOMOTORA

De acordo com Neiva et al (2017), Le Boulch (1983), mediante uma luta, obteve como conquista a inserção da educação psicomotora nas escolas francesas, incluindo este conteúdo nos anos 60, nos cursos primários. Sua visão estava voltada para uma educação psicomotora que fosse visualizada como um ponto de partida para as aprendizagens tanto pré-escolares quanto escolares. Este tipo de educação tem como função o destaque das relações existentes entre o motor, o cognitivo e o sócio afetivo, destinada a facilitar o desenvolvimento integral do aluno.

Para Costa e Zuttin (2014) os ideais de Le Boulch (1982) partiam de que a educação psicomotora se tornara um meio prático de auxílio ao aluno de verificar as possibilidades de ações corporais no meio, considerando um corpo operatório. A chegada a este nível ocorre diante do desenvolvimento dos alunos em virtude da sua passagem pelas etapas acima descritas.

Conforme Neiva et al (2017), Le Boulch (1983) afirma que a educação psicomotora deve ser considerada como uma técnica a ser utilizada diante do respeito das etapas de desenvolvimento que a compõe, primando para que o aluno adquira noções de esquema corporal, entre outras noções que são indispensáveis ao seu desenvolvimento. Todas estas noções devem ser adquiridas mediante as ações motoras, diante das possibilidades de movimentações corporais, possibilitando ao aluno passa a percepção das devidas noções.

A utilização de exercícios sensórios motores para Le Boulch (1983), citado por Neiva et al (2017), propicia a percepção de uma variedade de noções, mediante a ação de manipular objetos, assim como os exercícios perptomotores, como um manipular mais sutil e a percepção visual, são fundamentais para o domínio de outras partes. Estes exercícios são possibilitadores de análises profundas das funções intelectuais motoras, como a análise perceptiva, a precisão da representação mental, a determinação de pontos de referência.

Conforme Le Boulch (1983 apud NEIVA et al, 2017):

[...] a educação acontece pela facilitação das condições naturais e da prevenção de distúrbios naturais dirigindo-se, prioritariamente, a crianças em condições de frequentar a escola e sem comprometimentos sérios. A educação realiza-se nos mais variados espaços, como: na escola, na família e no meio social, sendo mediada pelos educadores, pelos pais e professores em geral (magistério, natação, balé, judô, ginástica, dança, etc.). (LE BOULCH, 1983 apud NEIVA et al, 2017, p. 319)

Sendo assim, Biage et al (2018) colocam que Le Boulch (1988) primava pela conscientização de que a educação psicomotora a ser oferecida no contexto educacional tem como função o desenvolvimento dos alunos, inferindo em uma postura correta diante da aprendizagem de caráter preventivo no desenvolvimento integral deste aluno, acompanhando as etapas do crescimento humano.

Em complemento, Neiva et al (2017)

evidenciam que Le Boulch (1983) acredita que a educação psicomotora diante do seu caráter educativo, possui um papel importante na educação geral, devendo ter seu espaço assegurado nos cursos que incidem sobre a criança até os 12 anos de idade, sendo pensada de acordo com as necessidades destes alunos.

Para melhor explicitar, Neiva et al (2017) citam que Le Boulch (1983) bem explica sobre a incidência da educação psicomotora em correlação as necessidades dos alunos, verificando que na primeira infância a educação psicomotora deve aparecer com constância, pois este é o momento em que a criança inicia suas aprendizagens diante das possibilidades de ações motoras com o meio. Na segunda infância, o aparecimento da educação psicomotora deve ser organizado como um núcleo fundamental da prática pedagógica, diferenciando e diversificando atividades que envolvam expressão, relações lógicas e as necessárias aprendizagens de leitura-escrita. E, enfim, na terceira infância, que Neiva et al (2017) denominam que “grande infância”, esta diferenciação se faz mais presente e de fácil visualização, aparecendo de forma acentuada, mantendo relações entre as variadas atividades que concorrem simultaneamente ao desenvolvimento de todos os aspectos da personalidade.

Le Boulch (1982 apud FRÓIS e MOREIRA, 2010) analisa a essencialidade do exercício global psicomotor, trazendo como uma ótima atividade de desenvolvimento os jogos livres. O autor coloca que estes tipos de jogos possibilitam ao aluno confrontar fantasias e realidade, ajustando-as, assim como

apropriar-se de regras, conscientizando-se sobre sua atuação diante das mesmas.

Neste contexto, Le Boulch (1982 apud FRÓIS; MOREIRA, 2010) enfatiza que

[...] tirar proveito deles em seu papel catártico, na medida em que, jogando, a criança libera tensões. A criança vai adquirir pouco a pouco confiança nela, melhor conhecimento de suas possibilidades e limites. A atividade lúdica incide na autonomia e na socialização, condição de uma boa relação com o mundo. (LE BOULCH, 1982 apud FRÓIS; MOREIRA, 2010, p. 242)

Diante da perspectiva de Le Boulch (1982), Costa e Zuttin (2014) evidenciam que os estudos do autor trouxeram riquezas de informações para a comprovação da importância da prática psicomotora no desenvolvimento integral do indivíduo. Nestes estudos, é possível encontrar que a psicomotricidade e seu desenvolvimento adequado previne problemas de aprendizagens. A criança quando se relaciona com o meio em que está inserida, desperta vontades e necessidades instigadas pela postura do adulto mediante a sua atuação para alcance do seu interesse.

Assim, Costa e Zuttin (2014) colocam que:

Essas conquistas e busca de novos espaços dará a criança suporte para um melhor conhecimento de seu corpo, de suas habilidades de movimento. Isso favorece para a estimulação motora além de favorecer também um real desenvolvimento. O educador tem a responsabilidade de promover atividades relativas à idade de cada educando e também lhe dar amor e carinho que só irá enriquecer e melhorar

na questão ensino-aprendizagem. (COSTA; ZUTTIN, 2014, p. 3)

Para Benetti e Xisto (2012):

A psicomotricidade de Le Boulch (1983) justifica sua ação pedagógica colocando em evidência a prevenção das dificuldades pedagógicas, dando importância a uma educação do corpo que busque um desenvolvimento total da pessoa, tendo como principal papel na escola preparar seus educandos para a vida, utilizando métodos pedagógicos renovados, procurando ajudar a criança a se desenvolver da maneira possível, contribuindo dessa forma para uma boa formação da vida social. (BENETTI; XISTO, 2012, p. 1826)

Portanto, partindo da ótica de Le Boulch (1988), Biage et al (2018) refletem que as aprendizagens específicas devem partir do desenvolvimento funcional metódico. Este desenvolvimento tem como eixo central a educação psicomotora, uma vez que esta se finda quando a criança atinge a compreensão de corpo operatório, condição fundamental para a ação do indivíduo sobre o meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo para a composição deste artigo foi possível perceber que Le Boulch (1983 apud BENETTI; XISTO, 2012), foi um dos pioneiros em relação ao desenvolvimento prático de uma educação psicomotora e isso se deu por questionar as práticas pedagógicas dos professores que atuavam na mesma área disciplinar que ele, no caso a Educação Física, que se baseavam em uma reprodução mecanicista do movimento

humano destinado a perfeição.

Diante das suas observações foi possível perceber que as ações motoras envolvem muito mais do que um movimento perfeito e que fatores externos correlacionados tanto ao cognitivo quanto ao sócio afetivo inferiam na performance dos alunos e os colocava em posição inferior aqueles que atingiam graus mais elevados de perfeição.

Com este questionamento, existe a necessidade de buscar uma forma de compreender o indivíduo diante destes fatores intervenientes nas ações do indivíduo no ambiente e traça uma estrutura de etapas do desenvolvimento humano conforme vai entendendo como funciona o desenvolvimento motor.

Neste cenário, o ser humano deve ser compreendido como um ser único que possui integração entre os desenvolvimentos cognitivos, motores e sócio afetivos, sendo imprescindível dar aos alunos estímulos que favorecessem o desenvolvimento destes três elementos para que alcançassem o desenvolvimento integral.

Dessa forma, utiliza a educação psicomotora para integrar saberes e construir novos conhecimentos mediante as possibilidades de ações conscientes que o indivíduo tem na sua exploração de mundo, trazendo a grande importância desta educação para o contexto educacional.

Dessa forma, a educação psicomotora deve ser vista como uma prática a ser incluída no cotidiano escolar com a conscientização que o movimento é parte integrante das aprendizagens do indivíduo, pois possibilita ao mesmo verificar-se como elemento

inserido em um meio e que é capaz de transformá-lo mediante as ações motoras de exploração.



CRISTIANI LIBRELON DE LIMA OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Hebraico Brasileiras Renascença (1990); Especialista em Administração e Supervisão Escolar; Professora de Educação Infantil e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na rede Municipal de Ensino de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BENETTI, Luciana Borba e XISTO, Patrícia Baldecera. A Psicomotricidade: Uma Ferramenta de Ajuda aos Professores na Aprendizagem Escolar. Monografias Ambientais, v. 8, n. 8, pp. 1824 – 1836, 2012.

BIAGE, Adriana de Jesus et al. A Influência da Psicomotricidade no Desempenho Escolar. Disponível em: <www.unijales.edu.br/elejoufiles/download.com>. Acesso em 26 maio 2018.

CAMARGO, Daiana. Le Boulch, Jean: O Corpo na Escola no Século XXI - Práticas Corporais. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.5, n.2, pp. 233-235, 2010.

CARVALHO, Luiza Alves de et al. A Psicomotricidade na Prevenção das Dificuldades no Processo de Alfabetização e Letramento. Perspectivas Online, Campos dos Goytacazes, v.1, n.2, pp.9-28, 2007.

CLARA, Cristiane Aparecida Woytichoski de Santa e FINK, Silvia Christina Madrid. A Educação Psicomotora e a Prática Pedagógica dos Professores da Educação Infantil: Interloquções e Discussões Necessárias. IX ANPEDSul – Seminário de Pesquisa da Região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2010/330>>. Acesso em 23 maio 2018.

COSTA, Jane de Fátima Rodrigues e

ZUTTIN, Roberta Silva. A Importância da Psicomotricidade na Educação Infantil. 2014. Disponível em: <http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/Dp98y7x0meh39Gw_2014-4-22-15-27-13.pdf>. Acesso em 26 maio 2018.

FRÓIS, Érica Silva e MOREIRA, Jacqueline de Oliveira. A Imagem Corporal na Criança e as Novidades do Brincar pela Internet: um Ensaio Teórico. Pesquisas e Práticas Psicossociais, São João del - Rei, v. 5, n. 2, 2010.

MAIA, Maria de Fátima Matos et al. O Esquema Corporal no Desenvolvimento da Criança: Um Breve Estudo. 8º Fórum Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão – FEPEG, 2014. Disponível em: <http://www.fepeg2014.unimontes.br/sites/default/files/resumos/arquivo_pdf_anais/o_esquema_corporal_sem_autores.pdf>. Acesso 26 maio 2018.

NEIVA, Cassiano Merussi et al. A Importância do Desenvolvimento Psicomotor na Educação Escolar, junto à Educação Física: Uma Revisão Literária. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.12, n.1, pp. 313-331, 2017.



EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO ESCOLA

RESUMO: A educação vem passando por várias dificuldades, entre elas destaca-se a dificuldade da inclusão de alunos portadores de deficiência, seja ela auditiva, de visão, mobilidade etc. Sabe-se que, mesmo com todos os avanços que tivemos, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que haja uma melhoria significativa no plano educacional. O presente artigo visa mostrar a importância do profissional de Educação Física na educação inclusiva e em como este profissional pode ajudar na integração entre pessoas com deficiência e a sociedade que os cerca. Vale ressaltar que também serão mostradas as dificuldades que esse profissional encontra em seu cotidiano para a realização de atividades inclusivas e a falta de suporte que há ainda em diversas unidades escolares.

Palavras-chave: Inclusão; Professor; Esporte; Educação; Escola.

INTRODUÇÃO

Entende-se que são os seres humanos que modificam o mundo e criam suas próprias histórias de vida. Somos nós que trabalhamos para que transformar as condições sociais que diversas vezes são impostas. Tudo isso é feito com nossas iniciativas, erros e acertos.

Porém, é possível perceber que nem todas as pessoas sofrem influência de nosso próprio comportamento. Alguns possuem um ímpeto de liderança maior, o que faz com que estas pessoas se tornem um centro de maior observação.

Pode-se observar que essas pessoas, diversas vezes, se tornam líderes por livre e espontânea vontade, pois atendem demanda socialmente significativa do meio social em que está inserido.

Há uma constatação de que a escola pode reproduzir o mundo de uma forma completamente deturpada ao que deveria ser. O marco da educação inclusiva é a Declaração de Salamanca, que foi assinada por 42 países. O Brasil não marcou presença na Conferência Mundial sobre Educação para necessidades Especiais, em 1994 na Espanha. Esta Declaração mostra a necessidade de se reconhecer que a escola para todos é “um lugar que inclua todos os alunos e celebre a diferença”.

É possível contabilizar hoje em dia 5 mil estudantes que possuem necessidades especiais que estudam em escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Porém, as escolas públicas no geral estão preparadas para atender esse público de uma forma em

que todos sejam incluídos em atividades e que todos sejam respeitados como são? Será que inclusão significa apenas ocupar o mesmo espaço físico?

Há uma estrutura na escola que possibilita o trabalho da homogeneidade, porém esta não é a realidade vivida diariamente nos colégios que trazem uma diversidade de pessoas com necessidades especiais.

A INCLUSÃO ESCOLAR

A principal característica da educação inclusiva é o processo de inclusão dos educandos na escola como um todo, em todos os graus de ensino, levando em consideração todas as necessidades físicas e intelectuais dessa pessoa. Os alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais são aqueles que possuem algum distúrbio de aprendizagem ou possui alguma deficiência de locomoção. Fonseca (1991) mostra os tipos de deficiência e suas características gerais:

“..., a criança com paralisia cerebral apresenta essencialmente um problema de envolvimento neuromotor. Do mesmo modo, a deficiência mental apresenta uma inferioridade intelectual generalizada como denominador comum. Por um outro lado, na criança deficiente visual ou auditiva, o problema situa-se ao nível da acuidade sensorial. No que respeita à criança emocionalmente perturbada esta apresenta um desajustamento psicológico como característica comportamental predominante.” (p.27)

É necessário que se desenvolva para

essas crianças uma prática de educação mais específica para que eles possam ampliar suas habilidades e competências dentro do âmbito escolar. Para essas crianças é necessário que se desenvolva uma prática educacional mais específica no sentido de ampliar as suas capacidades. Para cada deficiência é enfatizado um tipo de cuidado no trabalho educativo.

A Modernidade, descrita por Foucault (1989) e Bauman (1998) como sociedade disciplinar ou normalizadora pode ser compreendida como um ambiente de sucessivos confinamentos, cada qual com suas próprias leis e sanções disciplinadoras. A instituição da norma absolutiza atitudes e pensamentos e o controle passa a ser uma questão de estar “dentro” ou “fora” dos padrões estabelecidos como normas. Assim, no cenário do mundo moderno, “a exclusão social se manifesta como formação ideológica dominante, onde o sujeito com deficiência é o principal personagem, já que os seres humanos são calcados na dicotomia de certo e errado, bom ou ruim, normal ou anormal” (MARQUES; MARQUES, 2003, p. 227).



Cada deficiência deve ser tratada de uma forma específica, ou seja, alguns necessitam de maiores cuidados e atenção para que não haja modificação em sua aprendizagem.

. A LDB nº 9394/96 em seu Artigo 58 diz que entende-se:

“Por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.”

A lei impõe que é de obrigatoriedade que o Ensino especial seja oferecido em rede regular de ensino, o que gera uma modificação nas unidades escolares, já que elas precisariam ser adaptadas para o acolhimento correto desses alunos.

Para Cavalleiro (2006 p 21)

Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. [...] É imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito.

Colocar em pauta a educação no século presente traz a necessidade de uma reflexão mais crítica diante à sociedade do conhecimento. Sabe-se que a inclusão é de extrema importância, porém também é preciso lembrar-se das dificuldades que um profissional possui para desenvolver um trabalho com esses alunos – levando

em consideração da infraestrutura do ambiente de trabalho. “A Declaração de Salamanca” trouxe à tona o discurso sobre educação especial com o viés de minimizar o vão que há entre as pessoas com alguma deficiência e outras pessoas que não possuem deficiências. Partindo do ponto que é defendido pela UNESCO em que se afirma que “Educação para Todos”. Mas Glat (1998, p.45) evidencia alguns problemas que surgem com a divergência entre a prática oral e a integração social, afirmando que:

“Apesar da integração dos portadores de deficiência ser o discurso dominante na Educação especial no mundo todo, direcionando programas e políticas educacionais e de reabilitação, esses indivíduos, mesmo aqueles inseridos no sistema regular de ensino ou em empregos competitivos, continuam, na grande maioria dos casos socialmente isolados dos seus colegas não deficientes.(...) o problema não é, em sua essência, de natureza legal ou ocupacional, mas sim de natureza relacional, e somente sob esse prisma pode ser melhor compreendido, e quem sabe, minimizado. (...) a questão da integração dos deficientes envolve antes de mais nada o relacionamento entre essas pessoas e os considerados normais “.

Todo o contato que fazemos com diversas pessoas nos faz ver as situações de formas diferentes. Passamos então a agir de outros jeitos, o que acaba acarretando alterações sociais e na construção psíquica do ser humano. A educação inclusiva trará a representatividade para o âmbito escolar, o que fará com que o deficiente ganhe maior

motivação para seu aprendizado.

A Declaração de Salamanca (1994) diz que:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.

- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.

- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades.

- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveriam acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança capaz de satisfazer a tais necessidades.

- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma comunidade inclusiva e alcançando educação para todos.

- Além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo sistema educacional.

Uma escola de qualidade possui perfeita possibilidade de ter inclusão, tendo em vista que cada aluno é um enigma a ser desvendado.

Os Parâmetros Nacionais Curriculares (2000) dizem que:

A aula de Educação Física, para alcançar

todos os alunos, deve tirar proveito dessas diferenças ao invés de configurá-las como desigualdades. A pluralidade de ações pedagógicas pressupõe que o que torna os alunos iguais é justamente a capacidade de se expressarem de forma diferente.

Diante disto é possível observar que muitos deficientes vivem em isolamento social, pois dentro de sua estrutura familiar estão esquecidos e segregados.

As escolas inclusivas devem atender a todos, a Declaração de Salamanca (1994) diz que:

“7. O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.”

É papel da escola é desenvolver estratégias para que esses alunos sejam incluídos nas atividades do ensino regular, de modo que sejam reconhecidas as necessidades de cada um. É imprescindível que o colégio e seus dirigentes estejam abertos a novas possibilidades e estratégias.

A educação inclusiva no Brasil, ao contrário

de diversos outros países, ainda está em seu modo inicial, ou seja, não há tanto avanço e sucesso em procedimentos já realizados no aspecto inclusivo. Parágrafos da LDB (1996) no artigo 58 quando diz que:

“1º Haverá quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.”

Há de fato um apoio aos professores dentro das unidades educacionais para que eles possam desenvolver um trabalho que corresponda as expectativas sociais dentro da educação inclusiva? O atraso na aprendizagem gera insatisfação, fracasso e evasão de alunos da escola?

De acordo com Ceccon (1993, p.82), “... a escola está dentro da sociedade, quando mexemos na escola, estamos mexendo na sociedade.”. Entende-se que a escola tem esse papel no desenvolvimento da criança e que a criança, tendo uma escola de qualidade, poderá ser aceita por si mesma e no meio social de uma maneira melhor.

COMO FICA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR?

Até pouco tempo atrás a educação física escolar trazia a regra de que o físico (corpo), a aptidão física e desempenho era o mais

importante, não levando em consideração por diversas vezes os aspectos sociais, cognitivos e afetivos.

Cidade e Freitas (2002 apud AGUIAR; DUARTE, 2005) afirmam que:

No que concerne à área da Educação Física, a Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos cursos de graduação, por meio da Resolução número 03/87, do Conselho Federal de Educação, que prevê a atuação do professor de Educação Física com o portador de deficiência e outras necessidades especiais. A nosso ver, esta é uma das razões pelas quais muitos professores de Educação Física, hoje atuando nas escolas, não receberam em sua formação conteúdos e/ou assuntos pertinentes à Educação Física adaptada ou à inclusão (p.27).

Nas aulas de educação física o aluno deveria apresentar um bom desempenho em jogos e em algumas modalidades esportivas que lhes era imposta ali. Porém, o método repetitivo tornou-se falho, já que não havia um trabalho inclusivo sendo feito, e sim uma preparação de atletas.



Houve significativos avanços e melhorias na educação, conseqüentemente na educação física. Novas abordagens surgiram,

e a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais, seguem contribuindo para levar a disciplina em algum lugar em que haja um destaque na “formação de cidadãos críticos, participativos e com responsabilidades sociais”.

Para Morim (2002 p 5)

Um pensamento capaz de unir conceitos que se rechaçam entre si e que são suprimidos e catalogados em compartimentos fechados. Sabemos que o pensamento compartimentado e disciplinatório ainda reinam em nosso mundo. Este obedece a um paradigma que rege nosso pensamento e nossas concepções segundo os princípios de disfunção, de separação, de redução.

A LDB em seu artigo 26 no parágrafo 3º diz que a Educação física está integrada a proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às condições da população escolar. Então como pode a Educação física partir de um modelo seletivo? Seria ela capaz de ter um comportamento excludente potencializado?

Ainda de acordo com a LDB (1996):

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público. Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

De acordo com PCNs - que é um documento que é um documento que possibilita os profissionais na área de educação física a incluir temas diversos em sua disciplina como: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural e Orientação para Trabalho e Consumo - o profissional deve trabalhar o estímulo da reflexão para poder contribuir com uma visão mais crítica e ampla de seus educandos.

De acordo com Simone Maineri (2005 p 9):

Sabemos que um professor sozinho pouco pode fazer diante da complexidade de questões que seus alunos colocam em jogo. Por este motivo, a constituição de uma equipe interdisciplinar, que permita pensar o trabalho educativo desde os diversos campos do conhecimento, é fundamental para compor uma prática inclusiva junto ao professor. É verdade que propostas correntes nessa área se referem ao auxílio de um professor especialista e à necessidade de uma equipe de apoio pedagógico. Porém, a solicitação destes recursos costuma ser proposta apenas naqueles casos em que o professor já esgotou todos os seus procedimentos e não obteve sucesso. A equipe, não raro, ao invés de estar desde o princípio acompanhando o trabalho do professor com toda a turma, é utilizada como último recurso para encaminhar somente aqueles alunos com dificuldades extremas em relação à aprendizagem. Neste sentido, o papel da escola fica restrito ao encaminhamento para serviços outros que, via de regra, só reforçam a individualização do problema e desresponsabilizam àquela em relação às dificuldades do aluno.

O professor de Educação física deve desenvolver as potencialidades de seus alunos, portadores de necessidades educativas especiais e não excluir das aulas, muitas vezes, sob o pretexto de preservá-los.

Para Seybold (1994)

“Quanto mais claramente se considerar a missão educativa da educação física, tanto mais importante se tornarão os fatores psíquicos, a evolução da forma de aprender e pensar da criança, dos interesses dos jovens, das formas de ação e de sociabilidade.” (p.18).

De acordo com Seybold, a educação física escolar deve trazer um favorecimento à criança, já que ela está em pleno desenvolvimento físico e psíquico. E também deve ir de encontro com a capacidade de movimentação que essa criança tem. Então o educador não deve anular a participação dessas pessoas em suas aulas, pois dentro de todos os parâmetros, o esporte não fortalece apenas músculos. Fortalecem também vínculos, afetos etc. E todos necessitam do fortalecimento dentro desses aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após toda uma revisão bibliográfica realizada e de diversas leituras a respeito do tempo, pode se concluir que o Brasil é um país que ainda está engatinhando quando o assunto é inclusão escolar. Historicamente falando estamos demasiadamente atrasados em diversos aspectos da educação. Isso torna a sociabilidade de pessoas com deficiência ainda mais difícil, já que além de o profissional não ter subsídios para desenvolver um bom trabalho, ele também não tem uma fonte de

qualificação.

É necessário que haja um profissional de qualidade específica para lidar com esses alunos e suas necessidades. Há muitos desafios a serem enfrentados ainda, não basta apenas incluir o aluno na atividade que está sendo realizada naquele momento, é preciso inseri-lo de uma forma com que ele de fato se sinta como parte daquela equipe. É um trabalho árduo, mas que trará muita representatividade para essas pessoas e uma grande melhoria de vida.



DANIELA ABILA DOURADO ALVES

Graduada em Pedagogia, pela faculdade Uninove, 2017, especializada em Gestão Escolar pela faculdade Campos Elíseos, 201; Professora de Ensino Fundamental II – Educação Física – na escola Florestan Fernandes; Professora de Educação Básica – Matemática – na EE Professora Olga Fonseca.

REFERÊNCIAS

ARRAJO, MIGUEL, G. O direito a escola inclusiva Mimo, 2007.

BUENO, JGS. A inclusão escolar de alunos deficientes em classes comuns de o ensino regular. Temas sobre desenvolvimento. São Paulo, U. Nove N 54, P. 21.

CAVALCANTE, Meire. A escola que é todas as crianças. Nova Escola, Vol.20 N° 182, 2005.

DIEHL. ROSILENE MORAES. Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência. São Paulo- SP. Phorte, 2006.

FALKENBACH, ATOS PRUIZ et. al. A questão da integração e da inclusão nas aulas de educação física. Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital. Buenos Aires, N° 106. <http://www.efdeportes.com/efd106/a-questao-da-integracao-e-da-inclusao-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>

MACIEL, MOURA, REGINA, COZZANIGA. Portadores de deficiência a questão da inclusão social. 2007.

RODRIGUES, D.A educação física perante educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 2003: 23/24: 73-80.

SATO, C, CARDOSO, A. M, TOLOSKA, R.E. A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais na escola regulares, receio ou coragem. Pedagogia do movimento, coletânea de textos. Unicamp FEF/ DEM. 2002.



A VIOLÊNCIA NA VIDA DOS ADOLESCENTES

RESUMO: O período da vida que se situa entre a infância e a idade adulta, é a adolescência, essa fase se inicia com as transformações da puberdade (em torno dos 12 anos) e termina com a entrada na vida adulta (por volta dos 20 anos), esse estado, ou seja, o seu final não está claramente definido. Consiste numa fase de transição, na qual ocorrem transformações de caráter físico; social (mudanças na relação com os pais, amigos, sexo oposto); e psíquico (mudanças ao nível cognitivo e no modo de se ver a si próprio. A agressividade faz parte do processo de desenvolvimento antes do nascimento e permanece presente no decorrer do desenvolvimento do indivíduo e dessa maneira colabora para integração da personalidade. A adolescência, que a fase crucial na formação da identidade, precisa ser aproveitada para que sejam ensinadas a resolução pacífica de conflitos e a inseparabilidade entre direitos e deveres na vida em sociedade. Entretanto, para que isso ocorra é necessário que haja melhor distribuição de renda, conscientização política, as grandes fortunas precisam pagar mais impostos, pois apenas dessa maneira, é que o adolescente, especialmente o de periferia será reconhecido como um dos protagonistas. Enquanto ele for enxergado apenas como um problema ou o problema, ele será excluído da possibilidade de canalizar construtivamente suas energias como agente de transformação social.

Palavras-chave: Violência; Adolescente; Família; Sociedade; Escola.

INTRODUÇÃO

O período da vida que se situa entre a infância e a idade adulta, é a adolescência, essa fase se inicia com as transformações da puberdade (em torno dos 12 anos) e termina com a entrada na vida adulta (por volta dos 20 anos), esse estado, ou seja, o seu final não está claramente definido. Consiste numa fase de transição, na qual ocorrem transformações de carácter físico; social (mudanças na relação com os pais, amigos, sexo oposto); e psíquico (mudanças ao nível cognitivo e no modo de se ver a si próprio) (MARTINS, 2005).

De acordo, com os autores Hall, Lindzey e Campbell (2000), a definição para agressividade, é algo que dá congruência ou ordem a todos os comportamentos apresentados pelo indivíduo, ou seja, consiste nos esforços de ajustamentos variados e, portanto, típicos do indivíduo.

A agressividade faz parte do processo de desenvolvimento antes do nascimento e permanece presente no decorrer do desenvolvimento do indivíduo e dessa maneira colabora para integração da personalidade (WINNICOTT, 2000). Segundo Keppe (2005), a agressividade se apresenta em três estágios: o 1º estágio de pré-integração, de propósito sem piedade, é aquele no qual não se preocupa com os outros, considerando que esta fase é a de satisfação de necessidades do indivíduo; o 2º estágio de integração, está relacionado com o propósito de piedade e culpa, resultando no sentimento de culpa pelo ato agressivo, em uma relação de amor e ódio; e, o 3º estágio de

relações interpessoais, situações triangulares e conflitos, conscientes e inconscientes, é o que se refere ao controle da agressividade madura observada em adolescentes, sendo que motiva a competição em jogos e no trabalho (SIQUEIRA; VENDRAMINI, 2012).

Existe a hipótese de que em vários momentos a agressividade do adolescente (e a nossa também) é, em certo sentido, positiva, pois é ela que nos encoraja, é ela a nossa garra para enfrentar os desafios da vida. Winnicott escreve: “A principal ideia que este estudo da agressão veicula é que, se a sociedade está em perigo, a principal razão disso não se encontra na agressividade do homem, mas na repressão da agressividade pessoal em cada indivíduo” (WINNICOTT, 1982, p. 355) Mas, algumas vezes, essa agressividade pode ultrapassar o meu limite ou o limite do grupo ou o limite do socialmente aceito (MACÊDO; SOUZA, 2009).

Segundo Chesnais (1999 apud MILANI 1999) em suas inúmeras modalidades e expressões a violência vem se tornando, em anos recentes, um dos problemas que mais angustia está sociedade, quer seja devido à divulgação de fatos do cotidiano ou dados estatísticos, ou a sensação difusa de insegurança e desconfiança que se propaga. Institui-se, assim, um círculo vicioso no qual “a violência gera o medo, que gera igualmente a violência”, numa escala podendo chegar ao grau de “psicose coletiva”.

Para os autores Lapanche e Pontalis (2001, p.11 apud GALHIOTTO; BERTÉ; VALE, 2012) a definição de agressividade é a tendência ou conjunto de tendências que se atualizam em comportamentos reais ou

fantásticos que visam prejudicar o outro, destruí-lo, constrangê-lo, humilhá-lo, etc. A agressão conhece outras modalidades além da ação motora violenta e destruidora; não existe comportamento, quer negativo (recusa de auxílio, por exemplo) quer positivo, simbólico (ironia, por exemplo) ou efetivamente concretizado, que não possa funcionar como agressão

O comportamento agressivo tem sido apontado por diferentes autores, entre eles Casullo (1998), Chiapetti (2001), Werner e Nixon (2005), Barnow, Lucht e Freyberger (2005, apud GUIMARÃES; PASIAN, 2006) entre outros, como um comportamento de risco. Na visão de Kaplan, Sadock e Grebb (1997 apud GUIMARÃES; PASIAN, 2006) o comportamento agressivo estaria relacionado a conflitos despertados pelo ambiente interpessoal, que, associados ou não a um comprometimento orgânico ou neurológico, agem de forma a fortalecer os impulsos agressivos. Tais impulsos, quando não estão regulados devido a uma baixa capacidade de autocontrole (fragilidade intrapsíquica), podem dar origem a comportamentos de risco psicossocial, sobretudo com manifestações de violência.

VIOLÊNCIA NA ADOLESCÊNCIA

Segundo Prodocimo e Recco (2008 apud SIQUEIRA; VENDRAMINI, 2012), o comportamento agressivo apresentado na escola costuma acontecer a partir da repetição dos padrões de comportamento e das relações familiares, porém tal dado, não foi confirmado, sobre a agressividade na

dimensão escolar com uma dada amostra feita com alguns adolescentes. Para Gonçalves (2001 apud SIQUEIRA; VENDRAMINI, 2012), os adolescentes costumam ter conflitos com a família, pois muitas vezes os pais não compreendem as dificuldades dos filhos e, por esse motivo, também não conseguem impor limites e orientá-los, gerando uma situação de desamparo. Segundo a autora, os pais que durante a infância eram idealizados tornam-se alvo de questionamentos e críticas e assim surgem os conflitos familiares.

Pela literatura comprova-se que a inteligência e agressividade se relacionam, pois ambas possuem interdependência. Segundo Galvão (1995 apud SIQUEIRA; VENDRAMINI, 2012), com base na perspectiva genética de Henri Wallon a inteligência e a afetividade estão integradas. Sendo assim, a evolução da afetividade depende de construções e elaborações realizadas no plano da inteligência, da mesma forma a evolução da inteligência depende de construções afetivas.

Com relação, a origem da agressividade, mostra que a personalidade é formada a partir das vivências que o indivíduo possui. A ela está a responsabilidade de organizar os sistemas internos e externos que constituem cada ser de maneira individual e subjetiva. Sendo que o desenvolvimento e formação se darão por meio da absorção e reflexo de todas as influências as quais a criança encontra-se exposta. A atuação ocorre de acordo com a vontade da criança (SANTOS, 2008).

No desenvolvimento afetivo a frustração que a mãe tem de exercer no filho no início

o sensibilizará a frustração em geral. Para Mucchielli (1963 apud SANTOS, 2008) o “Eu” adquire consciência de si por meio da oposição e é por ela que vivenciará uma experiência e se moldará sob a resistência de um “não-Eu”. Tanto a submissão quanto a frustração excessiva são graves fatores patogênicos que desenvolverão um “Eu” anormal, insuficiente e perturbador. As fases como: desmame, educação do asseio, reação ao negativismo dos três anos, reação que a criança pode ter durante o nascimento de um irmão ou irmã, reação às atitudes dos progenitores; são quadros importantes que, quando não são vivenciados de modo saudável, são fortes contribuintes para uma agressividade anormal.

Apesar da existência dessa agressividade em certo sentido saudável, devemos ter cuidado com o psicologismo para explicar todo fenômeno de agressão. Por vezes se diz, em forma de chavão ou clichê, que todo comportamento do adolescente é devido à fase ou é por causa de frustrações e sofrimentos presentes e passados. Esse tipo de pensamento pode justificar-se, pois por trás de cada comportamento, manifestação de atitude nossa, há uma história, um ser em particular. Mas isso não deve restringir a necessidade do limite, do não. Até acreditamos que é possível, em algumas ocasiões, o aluno estar pedindo um limite, um não ao professor. O psicologismo, isto é, dar explicações psicológicas a tudo e acomodar-se ao fato, não é educativo. Da mesma forma, controles ditatoriais e aceitação ingênua para a violência provocada pelo outro não são educativos. Precisamos do limite e sem

ele não sobreviveríamos (MACÊDO; SOUZA, 2009).

A psicanálise examina o psiquismo desde as primeiras relações do bebê com sua mãe e Vilhena e Maia (2002) assinalam que cabe à família dar suporte ao bebê para que este possa lidar com sua agressividade. Assim, os atos agressivos e delinquentes revelariam uma falha das funções materna e paterna na família a qual, assim como a mãe no relacionamento primitivo com seu bebê, não estaria conseguindo conter os impulsos agressivos do sujeito: “a tendência antissocial, que seria normal até nos chamados lares bons, está se transformando rapidamente em algo destrutivo, de violência e delinquência” (VILHENA e MAIA (2002, p. 38 apud CRUZ, 2007).

Por essa razão, as relações humanas estão impregnadas destes sentimentos. Mas esta constatação não seria suficiente para explicar a questão da agressividade. O que acontece, contudo, é que a agressividade, que seria a expressão do ódio, é negada; em geral é atribuída a fatores que são externos e não a internos. “De todas as tendências humanas a agressividade, em especial, costuma estar escondida, disfarçada, desviada, atribuída a agentes externos, e quando se manifesta é sempre uma tarefa complicada para identificar suas origens (CRUZ, 2007).

Bolsoni-Silva, Paiva e Barbosa (2009 apud BARBOSA et al, 2011) demonstraram que respostas dos progenitores – prática parental – inadequadas quando os filhos realizam comportamentos impróprios acabam por modelar respostas agressivas da prole. Portanto, quando expressam sentimentos

negativos considerados de forma não habilidosa, os pais, por serem modelos que são valorizados pela prole, modelam comportamentos como socar, gritar, bater e espernear. Em um estudo realizado mostrou que os alunos são mais agressivos que as alunas. Os autores Joly, Dias e Marini (2009) e Sisto e Fernandes (2004 apud BARBOSA et al, 2011) corroboram, pois identificaram maior agressividade naqueles do sexo masculino. Com relação, ao meio familiar, não foram identificadas diferenças entre os sexos. Evidencia-se, assim, por um lado, a conturbada relação entre os meninos e a escola e, por outro lado, a agressividade se propaga também no meio familiar.

As crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social são aquelas que vivem de forma negativa as consequências das desigualdades sociais; que vai da pobreza até a exclusão social; da falta de vínculos afetivos na família e nos demais espaços de socialização; da passagem abrupta da infância à vida adulta; da falta de acesso à educação, trabalho, saúde, lazer, alimentação e cultura; da falta de recursos materiais mínimos para sobrevivência; da inserção precoce no mundo do trabalho; a falta de perspectivas profissionais e projetos para o futuro; do alto índice de reprovação e/ou evasão escolar; da oferta de integração ao consumo de drogas e de bens, ao uso de armas, ao tráfico de drogas etc. (ABRAMOVAY, et al., 2002).

As relações dessas situações de vulnerabilidade geram crianças, adolescentes e famílias passivas e dependentes, com a autoestima comprometida. Estes jovens e

suas famílias internalizam como atributos negativos pessoais as falhas próprias de sua condição histórico-social. De forma circular e quase inevitável tal ciclo se instala reforçando-se a condição de miséria, não só no nível material, como no nível afetivo. (PEREIRA, 2009).

No Brasil, em 1996, 35,1% das mortes de jovens foram provocadas por homicídios e outras violências, percentual este que atingiu 47,7% nas regiões metropolitanas do país – (praticamente a metade!). Ao comparar o número de 15.288 jovens assassinados com os 1.199 óbitos decorrentes da Aids (2,8% da mortalidade juvenil) – em 1996 – WAISELFISZ (1998) denuncia que, para “um mal 13 vezes maior que a Aids, são ainda escassas e bastante tímidas as ações e políticas de enfrentamento”.

De acordo com esses números o Brasil fica com o 3.º lugar no mundo em mortes de jovens por homicídios e outras violências, com uma taxa de óbito de 48,6 por 100.000 jovens (WAISELFISZ, 1998). Além disso, o Brasil é conhecido como o país com a pior distribuição de renda, leia-se violência estrutural. Embora seja equivocada a “associação mecânica entre violência, pobreza, criminalidade e violação dos direitos, predominante no senso comum” (GOMES; SILVA; NJAINE, 1999), é perceptível que as desigualdades econômicas e a miséria estão diretamente relacionadas com as taxas de homicídio e com a violência não gratuita (MCALISTER, 1998). A violência nos últimos tempos tem atingido diretamente a juventude brasileira, visto que o principal grupo de risco para a mortalidade por homicídio “são

adolescentes e adultos jovens, do sexo masculino [...] residentes em áreas pobres e às vezes periféricas das grandes metrópoles; de cor negra ou descendentes dessa etnia; com baixa escolaridade e pouca ou nenhuma qualificação profissional” (MINAYO; SOUZA, 1999).

Com relação a “naturalização da violência”, ou seja, a banalização desta, sabe-se que a maioria dos jovens infratores testemunhou e foi vítima de violência doméstica. Essa experiência pode afetar a forma do adolescente interpretar a realidade, encarando como provocação pessoal situações banais. Também tende a limitar o seu repertório de reações a comportamentos violentos. A combinação desses dois fatores aumenta expressivamente o risco do jovem se envolver em brigas e, eventualmente, em atos delituosos (www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/milani.pdf).

Na obra “O Mal-Estar na Civilização”, Freud reconhece que a agressividade, inata no indivíduo, é o principal fator de ameaça do homem à vida em sociedade e afirma que “se a civilização impõe sacrifícios tão grandes, não apenas à sexualidade do homem, mas também à sua agressividade, podemos compreender melhor porque é difícil para ele ser feliz nessa civilização” (Freud 1930, p.72 apud GALHIOTTO; BERTÉ; VALE, 2012).

As primeiras condutas diretamente agressivas ocorrem no fim do segundo ano da escola e durante o terceiro. Anteriormente, a criança pode apresentar reações de raiva, com agitação violenta, bater de pés, gritos, quando não obtém o que espera. Pelos 2 e 3 anos, adota, frequentemente,

um comportamento oposto, colérico. Ao mesmo tempo, ataca, arranha, puxa os cabelos, morde as crianças de sua idade (crianças mordedoras) no parque ou na caixa de areia, às vezes, também em sua família. Depois, essas reações se dissipam: pelos 4 anos, a criança exprime sua agressividade verbalmente, mas não mais em gestos. Suas fantasias agressivas são então, muitas vezes, ricas e variadas, como o atestam seus jogos, ao mesmo tempo que surgem os sonhos de angústia e de agressão. Há, contudo, uma grande diferença conforme o sexo: os meninos adotam mais seguidamente atitudes agressivas do que as meninas (MARCELLI, 1988, p. 158 apud GALHIOTTO; BERTÉ; VALE, 2012).

A violência é a agressividade utilizada para fins destrutivos; é um processo de anulação do outro. É um comportamento intencional, uma escolha; enquanto a agressividade é constitutiva, subjetiva, necessária e criativa (PIETRO; JAEGER, 2008 apud GALHIOTTO; BERTÉ; VALE, 2012).

A agressividade precisa ser cuidada para que a criança se sinta segura do afeto dos pais, aprendendo a administrar os seus sentimentos. A atitude agressiva da criança não deve ser ignorada, no caso os pais precisam primeiramente entender o que está acontecendo com o seu filho e orientar sobre o que fazer com o que está gerando o comportamento agressivo. Na realidade quando os pais deixam seus filhos livres para fazer o que querem, não pensam que esta atitude poderá trazer consequências negativas. O fato de dar liberdade total aos filhos como forma de demonstrar amor e

carinho, sem estabelecer regras, faz destes indivíduos dependentes, inseguros, incapazes de resolverem situações problemáticas, insatisfeitos com a vida e sem perspectivas de futuro. A ausência de limites faz com que as crianças se tornem agressivas, rebeldes, indisciplinadas, cheias de conflitos internos, egoístas, intolerantes, porque acreditam que sempre serão protegidas e sendo assim terão alguém para satisfazer as suas necessidades (GALHIOTTO; BERTÉ; VALE, 2012).

Em virtude de algumas dificuldades familiares em relação à educação, muitos pais erram por falta de limites na educação de seus filhos, sendo extremamente permissivos; não desenvolvem na criança hábitos de obediência e respeito a regras. Desse modo, essas crianças em contexto escolar são muito difíceis de relacionar tanto com os colegas quanto com o pessoal adulto, pois só fazem o que querem e na hora que querem, perturbando o andamento das atividades para os outros e não conseguindo aprender, muitas vezes porque não querem fazer nada que não estejam dispostas. (LOPES, 2000, p.39).

Muitas vezes, os pais não têm conhecimento de que a falta de autoridade representa, para os filhos, falta de afeto. O fato de dar limites às crianças, traz o significado de segurança para eles. Quando a criança apresenta sinais de agressividade, é comum pais e educadores acharem estranho, pois o que eles sentem diante de tais situações é dificuldade para lidar com tais comportamentos devido ao fato de não entenderem a sua própria agressividade. Os pais, por não saberem como lidar com

tais comportamentos acabam reprimindo as manifestações agressivas dos filhos. Isso pode fazer que essa agressividade possa voltar-se contra o próprio indivíduo em forma de autoagressão ou autodestruição. “No caso, o professor, enquanto um tipo humano, representa o espelho no qual o aluno se mira para se reconhecer ou rejeitar as imagens de si e do seu mundo ali refletidas” (JUSTO, 2004, p.95 apud GALHIOTTO; BERTÉ; VALE, 2012)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na literatura pesquisada constata-se que o período da adolescência engloba mudanças psicológicas, físicas e sociais, sendo assim, o comportamento do adolescente acaba tendo influência por tais alterações, porém o ambiente em que ele está inserido tem grande influência em sua forma de agir. A falta de cuidados pode trazer um histórico de privação emocional e tornar o indivíduo agressivo. Nota-se aumento do número de crianças que apresentam comportamentos muito agressivos. Paralelamente a tudo isso os pilares familiares sofreram algumas mudanças importantes na estruturação familiar. Entretanto, na atualidade a responsabilidade da manutenção familiar recai tanto sobre a mãe quanto o pai. O resultado disso é que as crianças passam a maior parte do tempo em instituições escolares ou com pessoas fora do seu círculo familiar. A maior responsabilidade por uma frustração e manutenção sadia da agressividade infantil é direcionada a mãe e posteriormente ao pai. Por intermédio

dos autores apresentados aqui foi possível observar que não existe na agressividade um único fator motivacional, pois o que existe é um conjunto de fatores, que, quando estão em um momento frágil do desenvolvimento instala-se e prejudicam desde a criança, sua família e as pessoas de seu convívio.

É importante salientar que o comportamento agressivo é próprio da espécie humana, podendo ser uma forma de expressar, de ser visto e ouvido em suas necessidades e desejos. Sendo assim, tende-se a considerar que essa forma de comportamento e expressão, física e verbal, faz parte do processo de interação dessas crianças com o mundo à sua volta. Alguns estudos demonstraram que as práticas psicológicas costumam melhorar esses problemas ligados a questão da violência.

A sociedade brasileira é confrontada por uma inegável violência estrutural que se manifesta em um quadro de injustiças sociais, problemas econômicos, exclusão e falta de oportunidades que afeta a maioria da população. Por essa razão, é essencial que sejam realizadas atitudes concretas, com relação aos aspectos da realidade que estão ao nosso alcance imediato, ao mesmo tempo em que deve se lutar por mudanças estruturais nos sistemas econômico, político e jurídico. Para que ocorra a educação para a paz, tem que existir o respeito aos direitos humanos e à diversidade, e também aos valores éticos universais. A adolescência, que a fase crucial na formação da identidade, precisa ser aproveitada para que sejam ensinadas a resolução pacífica de conflitos e a inseparabilidade entre direitos e deveres

na vida em sociedade. Entretanto, para que isso ocorra é necessário que haja melhor distribuição de renda, conscientização política, as grandes fortunas precisam pagar mais impostos, pois apenas dessa maneira, é que o adolescente, especialmente o de periferia será reconhecido como um dos protagonistas. Enquanto ele for enxergado apenas como um problema ou o problema, ele será excluído da possibilidade de canalizar construtivamente suas energias como agente de transformação social.



**DANIELA CRISTINA APARECIDA DINIZ
ROSA**

Graduação em Ciências Físicas e Biológicas pela Unicastelo (2003); Graduação em Pedagogia pela Uniban (2006); Professora de Educação Infantil - na CEI Assma Curiati.

REFERÊNCIAS

ABROMOVAY, M. Juventude, violência e vulnerabilidade social na América latina: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO/BID, 2002. Disponível em: <www.aconchegodf.or.br/biblioteca/artigos/artigo01.pdf>. Acesso em 10 maio de 2018.

Adolescência e violência: mais uma forma de ... - Educar em Revista. Disponível em: www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/milani.pdf. Acesso em 10 maio de 2018.

BARBOSA, A.J.G; SANTOS, A.A; RODRIGUES, A.C; FURTADO, A.V; BRITO, N.M. Agressividade na infância e contextos de desenvolvimento: família e escola. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 42, n. 2, p. 228-235, 2011.

CRUZ, A.T. A. Agressividade e o adolescente em conflito com a lei: um estudo psicanalítico. Dissertação de mestrado. Belém, 2007.

GAGLIOTTO, G.M; BERTÉ, R; VALE, G.V. Agressividade da criança no espaço escolar: uma abordagem psicanalítica. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.144-160, 2012.

GOMES, R.; SILVA, C. M. F. P.; NJAINE, K. Prevenção à violência contra a criança e o adolescente sob a ótica da saúde: um estudo bibliográfico. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 1, n. 4, p. 171-181, 1999.

GUIMARÃES, N.M; PASIAN, S.R. Agressividade na adolescência: experiência e expressão da raiva. *Psicologia em Estudo*,

Maringá, v. 11, n. 1, p. 89-97, 2006.

HALL, C.S; LINDZEY, G; CAMPBELL, J.B. Teorias da personalidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KEPPE, R. L. D. Tendência anti-social: A compreensão dos pais sobre a agressividade dos filhos. São Paulo: Centro Universitário Paulistano, 2005.

LOPES, M.G. Jogos na educação: criar, fazer, jogar. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

MACEDO, J.A; SOUZA, E.C. Adolescência e o limite. Holos, v. 3, 2009.

McALISTER, A. Juvenile violence in the Americas: innovative studies in research, diagnosis and prevention. Pan American Health Organization, 1998.

MARTINS, M.J.D. Condutas agressivas na adolescência: Fatores de risco e de proteção. Análise Psicológica, v. 2, n. XXIII, p. 129-135, 2005.

MILANI, F.M. Adolescência e violência: mais uma forma de exclusão. Educ. ver. N.15, 1999.

MINAYO, M. C. S. A violência social sob a perspectiva da Saúde Pública. Juventude, violência e cidadania. Rio de Janeiro: Garamond, p,238, 1999.

PEREIRA, S.E.F.N. Redes sociais de adolescentes em contexto de vulnerabilidade social e sua relação com os riscos de envolvimento com o tráfico de drogas. 2009. 320 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SANTOS, E. F. A agressividade infantil: possíveis causas e consequências. Revista Científica Eletrônica de Psicologia. Ano VI, n.

11, 2008.

SIQUEIRA, J.M.S; VENDRAMINI, C.M.M. AGRESSIVIDADE E INTELIGÊNCIA NA ADOLESCÊNCIA, Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, v. 3, n. 2, p. 215-232, 2012.

WASELFSZ, J. Mapa da violência: Os jovens do Brasil. Juventude, violência e cidadania. Rio de Janeiro: Garamond, 1998. 136p. _____. Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília. São Paulo: Cortez, 1998.

WINNICOTT, D. W. Agressão e sua relação com o desenvolvimento emocional. In: ____ Textos selecionados: da pediatria à psicanálise. Rio de Janeiro: Francisco Alves, p.355-374, 1982.



O USO DO VIDEO GAME NA EDUCAÇÃO

RESUMO: Atualmente os videogames fazem parte do cotidiano da maioria de estudantes adolescentes e jovens e esta realidade não pode ser ignorada pela escola. Com o advento do desenvolvimento tecnológico e a revolução Industrial, criaram-se jogos eletrônicos que foram ainda mais propagados com a chegada da Internet. É importante que se tenha a preocupação em reduzir os impactos negativos dos jogos eletrônicos e aperfeiçoar as contribuições para a formação dos alunos, aproveitando o interesse para desenvolver aprendizagens cognitivas, afetivas e sociais. Durante muito tempo, os videogames foram vistos apenas como entretenimento e até mesmo, influenciadores de comportamentos violentos nos jovens. Mas essa percepção vem se modificando e muitos educadores defendem a incorporação dos jogos eletrônicos, ou ao menos de sua lógica, á sala de aula. Este artigo aborda sobre a utilização de jogos eletrônicos para melhorar o processo de ensino/aprendizagem, pois agregaria uma atividade lúdica à construção do conhecimento que se tenha como objetivo.

Palavras-chave: Jogos Eletrônicos; Aprendizagem; Escola.

INTRODUÇÃO

É verdade que os jogos eletrônicos ocupam grande parte do dia dos jovens, assim, hoje os professores têm dois desafios dando aula para estes: primeiro, lidar com esta nova geração, buscando criar estratégias e utilizar recursos que incentivem e despertem o aluno para aprender e, segundo, utilizar estes recursos, como os jogos eletrônicos, para promover a aprendizagem na escola, tanto de conteúdos escolares, como de valores e princípios éticos (RAMOS, 2008). O interesse por este tipo de jogo deve-se muito provavelmente ao caráter interativo e às formas, que chama a atenção pelas cores e movimentos.

A utilização dos jogos eletrônicos, pelos professores, tem como prioridade desenvolver habilidades como: concentração, memória, atenção e raciocínio lógico, dentre outras. Na escola, o uso dos jogos eletrônicos, visa explorar as experiências vividas pelo aluno, de forma intencional, partir de algo prazeroso para os alunos para o alcance de importantes objetivos em relação ao seu desenvolvimento psicomotor. A educação não pode ficar alheia à realidade dos alunos; mas, ao contrário, necessita conhecer aquilo que lhes interessa e lhes despertar curiosidade, contextualizando ao máximo as situações de ensino-aprendizagem, permitindo que o estudante traga para a sala de aula seus conhecimentos adquiridos anteriormente, inclusive por meio dos jogos eletrônicos.

Não há como negar as inúmeras habilidades que podem ser desenvolvidas

por meio desses jogos: agilidade, raciocínio lógico e pensamento estratégico, dentre várias outras.

Na atividade de resolução dos jogos eletrônicos, o computador pode ser um importante aliado no desenvolvimento das funções motoras, já que nos programas, a solução de alguns desses jogos exige a habilidade do raciocínio e das funções motoras, num encadeamento de ideias e procedimentos, o que possibilita a interação mediadora feita pelo professor.

A tecnologia, em especial os jogos eletrônicos, não pode ser ignorada, pois representa um importante recurso didático, capaz de promover a aprendizagem. Cabe ao professor se dispor a analisar os diversos jogos desportivos e eletrônicos, adequando-os aos diversos objetivos de ensino.

Na concepção de Gros (1998), a utilização de videogames permite o desenvolvimento das capacidades de retenção de informações e o estímulo à criatividade. Também desencadeia o planejamento de situações, a formulação de hipóteses e a experimentação, além de obrigar à tomada de decisões e a consequente confirmação ou invalidação das hipóteses criadas pelo jogador à medida que o jogo se desenrola.

O vídeo game é um jogo e este é o principal motivo de as crianças gostarem tanto dos videogames. Na sua especificidade, os videogames solicitam ao jogador possibilidades de vivenciar diversos sentimentos por meio de ações, observações, simulações de situações simbólicas para resolver a situação-problema do jogo. Nessas escolhas e tomadas de decisões do

jogador no desenrolar de ações coordenadas que as regras dos jogos sugerem, há também o componente das recompensas, que em geral diz respeito à premiação por um desafio vencido e/ou por avançar etapas correspondentes com níveis e fases complexas na medida em que o jogo se desenvolve. Para vencer desafios propostos, o jogador precisa mobilizar uma série de habilidades e competências enquanto joga, e além do prazer que o desafio e a tomada de decisões provocam, esse processo envolve diferentes tipos de aprendizagens. Ou seja, quando jogam, as crianças resolvem situações-problemas, enfrentam desafios, conquistam recompensas, se divertem e aprendem. Aprendem sobre os mais diversos pontos de vista e isso exerce uma enorme atração nas crianças e jovens do mundo todo.

Ao jogar a pessoa desenvolve diversas habilidades: ler e decifrar códigos em imagens e textos escritos que muitas vezes também incluem expressões em inglês; identificar as regras; selecionar informações; fazer previsões; antecipar ações; elaborar estratégias; relacionar causa e efeito; reconhecer padrões; imaginar soluções e buscar alternativas para resolver os problemas; observar situações simultâneas e coordenar ações; orientar-se no espaço-tempo do jogo; ter persistência e aprender com tentativas e erros. Mas nem todos acham os videogames saudáveis e ferramenta para aprendizagem, há quem diga que os videogames são distrações e capazes de influenciar negativamente, quer seja pelo consumismo, ou pela violência presente nos jogos.

CONTRIBUIÇÃO DO JOGO PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO

Os jogos trazem muitas contribuições à formação do aluno, propiciando o desenvolvimento de diversas capacidades cognitivas, afetivas e sociais, além de momentos de lazer e descontração, podendo, portanto, fazer parte das diversas etapas da vida. Huizinga (2000), diz que não há como negar a dimensão educativa dos jogos, uma vez que desenvolvem no aluno várias habilidades, como a atenção, a concentração e o raciocínio lógico, dentre tantas outras.

O jogo é uma atividade típica do homem, que inventa jogos e se diverte com eles. Constitui uma atividade que estipula uma meta a ser alcançada pelos participantes, que normalmente participam por prazer, em vez de focarem a competição e a vitória como pontos essenciais. Pode ser regido por regras pré-estabelecidas ou até mesmo improvisado, e seu fator motivacional é o entretenimento, alcançado por meio da cooperação ou, às vezes, da disputa entre os jogadores (SANTOS, 2006).

Kishimoto (1998) afirma que o jogo possui duas funções na educação: a função lúdica, uma vez que propicia diversão, e a função educativa, já que leva o aluno a ampliar seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

O jogo satisfaz necessidades do aluno, transformando-as em necessidades recreativas, tanto em grupo como individual. O desenvolvimento da criança parte da motivação vinda do professor, que precisa entender de tal forma o jogo, que estimule

o aluno à sua função lúdica, como parte recreativa de sua aula.

Dentro do jogo, o convívio com outros alunos é a aprendizagem de se relacionar democrática e espontaneamente. Os jogos trazem, ainda, importantes contribuições ao desenvolvimento da criatividade ao transportar, para a ficção, situações que poderiam ser vivenciadas no mundo real. Ajuda o aluno a refletir, tomar decisões, fazer descobertas, desenvolver sua criatividade, ir ao encontro do outro e renovar sua energia.

Por meio do jogo aprende-se a agir, estimulando a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança, ao mesmo tempo em que é proporcionado o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. Os jogos podem, portanto, desenvolver as capacidades intelectuais do jogador (SANTOS, 2006).

Há uma variedade muito grande de jogos, cada qual com seus objetivos e suas características específicas. Há os que exigem movimentação física e coordenação motora. Outros, mais voltados para o aspecto intelectual, exigem concentração e atenção. Enfim, é possível encontrar jogos para os mais diversos objetivos, conforme o perfil de cada aluno. Lévy (1998) cita, por exemplo, o jogo de enredo ou jogo imaginativo, o de faz de conta, o de papéis e o simbólico ou dramático. A ênfase nestes tipos de jogo é dada à simulação ou faz de conta, cujo principal benefício é promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança. O mesmo autor menciona, ainda, os jogos de regra – aqueles em que as regras orientam a brincadeira. Os participantes colocam toda

a sua atenção na finalidade do jogo e no atendimento às regras compartilhadas. Os jogos podem trazer uma estimulação para o desenvolvimento da atenção, autocontrole e disciplinas nas regras.

CARACTERÍSTICAS DOS JOGOS ELETRÔNICOS

A preferência dos alunos está, hoje em dia, nos jogos eletrônicos. Assim, muitas características encontradas no jogo “tradicional” estão presentes nos jogos eletrônicos de computadores, bem como há outras que se as diferenciam e caracterizam este tipo, revelando, então, suas especificidades. Os jogos eletrônicos combinam diferentes linguagens.

Ramos, 2008 afirma que o ambiente virtual e a multimídia combinam imagens, sons e textos, incluindo os minigames, os jogos para computador (em rede ou não), os softwares para videogames, os simuladores e os fliperamas e se constituem como artefatos de grande fascínio econômico, tecnológico e social. Outra peculiaridade importante dos jogos eletrônicos diz respeito à interatividade, ou seja, a possibilidade do usuário participar ativamente, interferindo no processo com ações, reações e intervenções, tornando-se receptor e emissor de mensagens que ganham plasticidade e permitem a transformação imediata, também relacionada às possibilidades tecnológicas digitais.

Os jogos eletrônicos atingem, dessa forma, todos os usuários, pois são prazerosos e dinâmicos, despertam curiosidade e interesse, além de estimularem

a aprendizagem cognitiva, afetiva e social de um modo divertido. O computador aparece, então, como uma ferramenta importante que pode servir inclusive para melhorar o aprendizado dos alunos, para além das limitações da sala de aula (SABIN, 2004).

As características dos jogos eletrônicos, como simulação, virtualidade, acessibilidade, superabundância e extrema diversidade de informações, são totalmente novas e demandam concepções metodológicas e também conceituais, muito diferentes das metodologias tradicionais de ensino. Sua utilização com fins educativos exige mudanças radicais nos modos de compreender o ensino e a didática (BELLONI, 2001).

COMO USAR VIDEOGAMES NA EDUCAÇÃO

Algumas escolas não utilizam os jogos em si durante as aulas, mas se aproveitam de algumas características dos games. Com a chamada “gamificação”, estratégia de ensino que combina desafios, competição e recompensas, a lógica dos jogos eletrônicos começa a ser vista por muitas instituições como um recurso para motivar o aluno e tornar o estudo mais atraente.

Os jogos eletrônicos detêm uma tecnologia que contempla os aspectos como processamento, tomadas de decisões e de estabelecimento de estratégias de solução de problemas, além de utilizarem linguagem visual e sonora estimulantes para a criança, o que aparentemente contribui para a aprendizagem perceptiva, da atenção e da

motivação. Esses aspectos são associados a um fator determinante, que é a familiaridade da criança com a linguagem utilizada nesses jogos e o tipo de raciocínio que é necessário desenvolver, para obter sucesso nessa forma de atividade lúdica (MUNGUBA et al, 2003, p. 42).

Desta forma, é importante que um adulto direcione as situações, para que elas se tornem de fato educativas e contribuam para o desenvolvimento do aluno adolescente e jovem. Assim como propõe kishimoto (2003, pp.37/38)

A utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos.

Nesse sentido o papel do professor ou mediador é selecionar variados recursos, incluindo o lúdico para que o aluno possa aprender de fato. Isso não quer dizer que o jogo traz o saber pronto e acabado, mas que é um instrumento a mais para a construção dos saberes que estão em constante construção em uma criança. Segundo Maluf (2003, p.29)

Os professores, aos poucos, estão buscando informações e enriquecendo suas experiências para entender o brincar e como utilizá-lo para auxiliar na construção do aprendizado da criança. Quem trabalha na educação de crianças deve saber que podemos sempre desenvolver a motricidade, a atenção e a imaginação de uma criança brincando com ela. O lúdico é parceiro do professor.

O ser humano necessita criar as próprias opiniões, ser ativo, dinâmico, responsável, e os jogos são um grande auxiliar no desenvolvimento cognitivo, físico e afetivo.

A vantagem de usar os jogos eletrônicos nas aulas, é a possibilidade de motivar o jogador, ou seja, o aluno. É uma opção instrumental, com a finalidade de realizar e complementar a construção de conceitos pré-estabelecidos, efetivando a aprendizagem dos conteúdos curriculares e extracurriculares por meio de uma abordagem lúdica (ABREU, 2011).

Desse modo é necessária à interpretação de informações, observação dos dados e aplicações de hipóteses pelos alunos, mediados pelo professor na busca de soluções ao conteúdo proposto. Os registros não ocorrem somente ao final dos jogos, mas também, durante realização dos mesmos: registro das operações efetuadas, dos pontos conseguidos em cada rodada, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente os jogos eletrônicos fazem parte da vida das pessoas, em especial na dos jovens e traz importantes contribuições à formação, tanto no campo intelectual/cognitivo como no campo social e afetivo. Os jogos propiciam o desenvolvimento de habilidades como atenção, memória, concentração, agilidade e criatividade, dentre outras. Os jogos eletrônicos, uma vez que ocupam lugar privilegiado na preferência das crianças e adolescentes, não podem ser ignorados no ambiente escolar. Ao contrário, podem ser utilizados numa perspectiva

crítica, com bom senso, a fim de que sejam exploradas vantagens para a aprendizagem e que os alunos sejam capazes de lidar com possíveis influências negativas.

Há vários fatores que dificultam a utilização dos jogos nas escolas, como falta de preparo da professora responsável pelo laboratório de informática, para que dê aos professores o suporte necessário, falta de horários disponíveis e de programas adequados, indisciplina dos alunos, além da falta de estrutura de algumas escolas. Muitos alunos por sala associado ao número limitado de aparelhos, é um dos maiores problemas detectados, pois quando se trabalha em duplas, na prática apenas metade dos alunos utiliza o computador.

O modelo de educação da maioria das escolas é arcaico e obsoleto, na era da tecnologia, ainda escrever com giz em uma lousa é pouco atrativo para os alunos. É necessário a incorporação destas tecnologias, entre elas os jogos eletrônicos, pois a vivência nas escolas deve estar correlacionadas com o cotidiano dos alunos.



DANIELA NICOLETTI NEVES PANEQUE

Graduação em Pedagogia pela UNIFAI (2010); Professora de Educação Infantil e Fundamental I na prefeitura de São Paulo, na EMEF Dona Angelina Maffei Vita.

REFERÊNCIAS

ABREU C. N. et al. Dependência de Internet e de jogos eletrônicos: uma revisão. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, vol.30 n°. 2 São Paulo, 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo/S151644462008000200014&script=sci_arttext&tlng=pt Acesso em 19 de janeiro de 2018.

BARROS, C. S. G. Pontos de psicologia do desenvolvimento. São Paulo: Editora Ática, 1991.

BELLONI, M. L. O que é mídia-educação? São Paulo: Autores Associados, 2001.

BUCKINGHAM, D. Crescer na era das mídias eletrônicas. São Paulo: Loyola, 2007.

DOMINGOS, J. Jogos didáticos e o desenvolvimento do raciocínio geométrico. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/8488/1/jogosdidaticos-e-o-desenvolvimento-do-raciocinio-geometrico>. Acesso em 14 de fevereiro de 2018.

GROS, B. Jugando con videojuegos: educación y entretenimiento. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1998.

HAIDT, R. C. C. Curso de didática geral. São Paulo: Ática, 2003.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. M. (org). O jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1998.

LÉVY, P. A inteligência coletiva: para uma antropologia do ciberespaço. 2 ed. São Paulo: Loyola. 1998.

MUNGUBA M. C. et al. Jogos Eletrônicos: Apreensão de Estratégias de Aprendizagem, 2003. Disponível em http://www.unifor.br/hp/revista_saude/v16/artigo7.pdf. Acesso em 8 de março de 2018.

RAMOS, D. Jogos eletrônicos, desejo e juízo moral. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

RODRÍGUEZ, C. G. Educação Física Infantil: motricidade de 1 a 6 anos. São Paulo: Phorte, 2008.

SABIN, M. A. C. Jogos e brincadeiras na educação infantil. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

SANTOS, C. L. et al. Jogos Eletrônicos na Educação: Um Estudo da Proposta dos jogos Estratégicos. São Cristovão.2006. Disponível em: <http://www.efdeportes.com\Revista Digital>; 2008. Acesso em 15 de fevereiro de 2018.

SOLER, R. 110 jogos Cooperativos com balões voando com os sonhos. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

TAVARES, M. T. de S. Jogos Eletrônicos: educação e mídia. In: Seminário Jogos

Eletrônicos, Educação e Comunicação: cons... Disponível em <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario2/index2.htm>. Acesso em 9 de março de 2018.

VALE, A. M. do. Educação popular na escola pública. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.



COMO O NEUROPSICOPEDAGOGO PODE AUXILIAR FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTÍSTA

RESUMO: Este artigo tem como proposta a reflexão e a análise sobre a importância do neuropsicopedagogo no auxílio às famílias que precisam de ajuda com a substituição de alimentos na hora das refeições de seus filhos que possuem o transtorno do espectro autista. O autismo é um Transtorno Global do Desenvolvimento, também chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA), caracterizado por alterações significativas na comunicação, na interação social e no comportamento da criança. A etiologia é desconhecida, mas dentre os transtornos psiquiátricos é considerado o de maior relação com fatores genéticos. Estudos também mostram como o consumo de glúten, lactose, caseínas e a ausência de vitamina D durante a gestação a ao longo da vida são prejudiciais ao organismo. Para realizar este trabalho, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, por meio a leitura de artigos, livros e sites, que informam sobre o tema. Há autores que afirmam que o glúten e a caseína causam irritabilidade, falta de concentração, dificuldade de socialização e comunicação, além de hiperatividade e quando retirados da alimentação amenizam os sintomas do portador de autismo. Os autistas têm um alto índice de doenças alérgicas como a rinite e gastrointestinais. Entretanto nota-se que por intermédio da informação e a substituição alimentar existe uma melhor qualidade de vida aos mesmos. Portanto, existe a conclusão de que a lactose, o glúten e a caseína causam grande interferência no desenvolvimento de crianças portadoras do Transtorno do Espectro Autista.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia; Autismo; Família; Alimentação.

INTRODUÇÃO

O autismo é um Transtorno Global do Desenvolvimento, também chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA), caracterizado por alterações significativas na comunicação, na interação social e no comportamento da criança. A etiologia é desconhecida, mas dentre os transtornos psiquiátricos é considerado o de maior relação com fatores genéticos, mas também outros pesquisadores o relacionam a fatores ambientais. Manifestações do transtorno variam muito dependendo da gravidade da condição do autista, do nível do desenvolvimento e da idade cronológica; por isso o uso do termo espectro. (APA, 2013)

O objetivo geral foi demonstrar como a alimentação pode melhorar ou piorar a qualidade de vida de crianças portadoras do (TEA). E assim sendo, a má nutrição causam distúrbios imunológicos, cognitivos e por sua vez fisiológicos.

Em relação aos objetivos específicos destacados seriam os problemas alimentares que os portadores do autismo possuem, em que alimentos com determinadas texturas, cores e sabores eram veementemente evitados (KANNER, 1943) e as presenças de alergias imediatas em determinados grupos de alimentos são observadas. Assim como, Pedrosa (2012), entre as patologias identificadas em autistas seriam gastrointestinais (CUBALA KUCHARSKA, 2010) e (MARCELINO, 2010) diarreia, hiperplasia nodular linfóide ileocólica, câncer, enterocolite, gastrite, esofagite, disbiose e permeabilidade intestinal aumentada,

doença celíaca, como também distúrbios comportamentais, como Transtorno do Déficit de Atenção (TDAH), depressão e dislexia. Segundo Willians et al (2011) observou alterações no perfil enzimático de doentes autistas, com diminuição da expressão de enzimas e transportadores, condições promotoras de má digestão e absorção.

A justificativa para se abordar o tema seria o debate sobre a alimentação relacionada ao glúten, caseína e o leite que podem induzir alterações neuronais, por meio do sistema imunológico, que tem como consequência a mudança no comportamento.

O problema da pesquisa revelada se depara com o profissional neuropsicopedagogo que pode intervir auxiliando as famílias e cuidadores por meio de trabalhos para se alcançar resultados que contribuam para o desenvolvimento global das crianças e adolescentes, pois a aprendizagem envolve as funções cognitivas, conativas e executivas e por sua vez levando-os a memorização dos conteúdos por intermédio da emoção, interação, motivação, entre outras.

SÍNDROME DO ESPECTRO AUTÍSTA

O psiquiatra americano Kanner, (1943) descreveu 11 casos comuns entre os portadores do autismo, havia uma “incapacidade de emocionar-se” de forma usual com as pessoas desde o início da vida. Observou respostas incomuns ao ambiente, que incluíram maneirismos motores estereotipados, resistência a

mudanças ou insistência a monotonia, e também aspectos não usuais das habilidades de comunicação da criança, definindo-o como “Autismo Infantil Precoce” (KANNER, 1943). Os termos esquizofrenia infantil, psicose autista ou psicose simbiótica, tríade de empobrecimento social foram sugeridos para classificar o autismo.

Atualmente o autismo é classificado como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, ou seja, o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa patologia é marcada por prejuízo da interação social, comunicação e comportamento são severos, associados a um retardo mental, em que o grau de comprometimento é moderado. Existem relatos mostrando quadros de autismo em que os indivíduos apresentam bom rendimento intelectual. Aproximadamente 60 a 70% dos autistas manifestam retardo mental de 15 a 30% apresentam convulsões. O sexo masculino é mais afetado e as proporções médias são de 3,5 a 4 homens para 1 mulher (KLIN, 2006).

Em vários países da Europa e da América do Norte, especialistas recomendam que o diagnóstico seja feito de acordo com os critérios estabelecidos pela classificação internacional de doenças CID-10 (OMS, 1992) e/ou pelo Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais da Academia Americana de Psiquiatria DSM-IV-TR (APA, 2003) (LEONARD et al., 2010; SILVA; MULIK, 2009).

Para que a criança com a síndrome a seja diagnosticada obrigatoriamente nos primeiros 36 meses de vida em três áreas: interação social, comunicação e interesses

restritos e padrões estereotipados do comportamento (CID-10, 1992).

A origem do autismo é desconhecida, envolve uma complexa interação entre múltiplos e variados genes susceptíveis, fatores ambientais e na última década ampliou-se para a exploração dos aspectos gastrointestinais, imunológicos e neurológicos que são apontados como fatores de risco para o desenvolvimento do transtorno.

HÁBITOS ALIMENTARES E A RESPOSTA DO SISTEMA IMUNOLÓGICO E GASTROINTESTINAL NO AUTISTA

O Espectro Autista (TEA) representa uma complexa desordem no neurodesenvolvimento. Manifestações inadequadas relacionadas na alimentação estão presentes em 30 a 90% dos casos. Segundo artigos publicados, uma variedade de comportamentos que são classificados em três categorias: seletividade baseada no grupo e textura do alimento, recusa de alimentos e comportamentos de indisciplina durante as refeições. (JOHNSON et al., 2008).

O comportamento relacionado à recusa de alimentos seria por causa de uma variedade limitada, ou, o consumo inadequado de alimentos que pode acarretar ingestão inadequada de nutrientes (MUNK; REEP, 1994).

Segundo Cornish (1998) analisou em 3 dias o hábito alimentar de 17 autistas e

comparou com as recomendações diárias. O resultado revelou que 53% dos participantes consumiam quantidade insuficiente de um ou mais nutrientes. O baixo consumo de cálcio, ferro e piridoxina (vitamina B6), ácido ascórbico (vitamina C), vitamina D e zinco. Os resultados mostraram que os participantes não consumiam quantidades elevadas de frutas e hortaliças e ingeriam quantidades elevadas de alimentos ricos em açúcares e gorduras. Também a pesquisa mostrou que a ingestão de proteínas como retinol (vitamina A), tiamina, vitamina B12, ácido fólico, sódio, potássio, magnésio, fósforo e cobre foi adequado para todos os autistas.

Atualmente, investigações clínicas têm demonstrado que as desordens no (TEA), estão ligadas a quatro áreas primordialmente atingidas (MARCELINO, 2010) dentre elas que merecem atenção seriam: a inflamação intestinal, sintomas gastrointestinais, anormalidades metabólicas com problemas com a desintoxicação e desequilíbrio imunológico.

A conexão cérebro-intestinal tem sido reconhecida e seu envolvimento com o sistema gastrointestinal respaldado em inúmeras das funções normais do intestino, bem como em transtornos neuropsiquiátricos (PINHO e SILVA, 2011).

A atividade anormal do sistema imunológico, durante períodos cruciais do neurodesenvolvimento pode participar das alterações neurológicas características do TEA, bem como da intensidade da resposta imunológica (ASHWOOD, WILLS E VAN DE WATER, 2006).

Os enterócitos, as células que recobrem

o epitélio intestinal, são responsáveis por quebrar os alimentos e proporcionar a nutrição do organismo. A produção destes é mantida pela boa flora intestinal. As pessoas com autismo não têm renovação adequada destas células, devido à disbiose intestinal, que é o desequilíbrio entre as bactérias protetoras e agressoras do intestino. Além disso, os enterócitos no autista sofrem de “envelhecimento precoce”, com baixa. A quebra da proteína é o processo mais prejudicado. A enzima DPP IV é a enzima que quebra os peptídeos de glúten e caseína. Há fatores apontados como causadores de alterações nesta enzima, como os pesticidas, fungicidas, certos antibióticos, chumbo e cobre em excesso. Devido as funções de metilação e sulfatação, o acúmulo desses produtos não raro são encontrados em autistas, enfraquecendo assim a função da enzima DPP IV (MARCELINO, 2010).

Dentro dos desequilíbrios gastrointestinais estão: constipação, diarreia, dor abdominal, disbiose, doença inflamatória intestinal, vômitos frequentes, insuficiência pancreática exócrina, doença celíaca, intolerância alimentar, padrão anormal das fezes, aumento de gases, regurgitação de alimentos, refluxos gastroesofágicos, dificuldades para controlar o esfíncter anal para a eliminação de fezes.

Devido a associação de tais comorbidades, seria pertinente evitar a ingestão de glúten, aveia, centeio e cevada, pois podem causar dano consequente das vilosidades da membrana intestinal resultando em uma má absorção de todos os nutrientes (MAHAN e STUMP, 2002).

Estes sintomas podem estar associados a

doença celíaca, causada e pela intolerância ao glúten (BATISTA, 2006). Assim sendo, alimentos como o glúten, caseínas, glutamato, aspartame e muito açúcar são problemas comuns para a maioria das pessoas. E ao se retirar esses alimentos da dieta, conforme mediante estudos clínicos e experiências de demais famílias, houve a melhora significativa dos sintomas. (SILVA, 2011).

Indivíduos autistas livres do glúten e a caseína melhoraram os níveis de concentração, melhora do contato ocular, diminui o comportamento auto agressivo, diminuição das estereotipias motoras e verbais, impulso positivo na afetividade, melhora na linguagem verbal e não verbal, na resolução de problemas gastrointestinais e melhora no sono (LÊ ROY et al. e MARCELINO, 2010).

Estudo feito por grupo interdisciplinar constatou efeitos positivos com a retirada do leite de vaca e suplementação reduzida de ácido fólico, crianças com sinais de autismo, com idade entre quatro e oito meses. Apesar destes resultados, mais investigações são necessárias (LÊ ROY et al., (2010).

Pesquisas revelam outras condições médicas que ocorrem com frequência em crianças autistas. Dentro dessas patologias estão infecções no ouvido e respiratória e superiores, reações adversas a múltiplos medicamentos e períodos prolongados (no ciclo do desenvolvimento de doenças) comparados a crianças com desenvolvimento normal. Em um subgrupo de autistas, existe a elevada ocorrência de doenças autoimune em membros da mesma família (COMI et al., 1999).

Devido a falta de vitaminas e sais minerais no organismo, os autistas apresentam comportamentos como obsessão e compulsão que podem ser por falta de Magnésio e Omega3 que podem melhorar a fala. Assim, como a importância de vitamina D que são importantes para o desenvolvimento no cérebro na gestação e também ao longo da vida desempenha o papel de absorção de cálcio e outros minerais, dentre outros protocolos que são necessários para se proporcionar uma boa qualidade de vida.

O PAPEL DO NEUROPSICOPEDAGOGO AO ORIENTAR OS FAMILIARES NO TEA

Em síntese, a Neuropsicopedagogia procura reunir e integrar os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das disfunções do cérebro, ao mesmo tempo estuda os processos psicocognitivos responsáveis pela aprendizagem e os processos psicopedagógicos responsáveis pelo ensino.” (FONSECA, 2014, p.1).

Assim sendo, o profissional deve orientar os familiares proporcionando-lhes caminhos e a conscientização para que a alimentação da criança autista seja o mais saudável possível. Por proporcionar-lhes uma experiência rica e de descobertas deixando-as a explorar o universo das frutas, verduras, legumes e tudo o mais, abrindo-lhes um leque de opções de alimentos que elas aceitam e daquelas que talvez tenha alguma aversão.

As crianças podem ser estimuladas a escolherem seus alimentos, a acompanhar e

na preparação, no qual os pais ou cuidadores poderão incentivá-los a experimentá-los e ir introduzindo-os em seu cardápio gradativamente. Vale oferecer alimentos amassados, pedaços, triturados e batido.

Cada criança possui um tempo de desenvolvimento isso inclui também na alimentação. Às vezes elas podem recusar determinados alimentos devido a alguma intolerância ou alergia. Cabe os pais ou cuidadores observar tais ações e fazer investigações junto a um especialista médico ou nutricionista.

Juntamente com orientações médicas procurar substituir aos poucos alimentos como o glúten, a caseína, a lactose e açúcares para que o intestino desintoxique e recupere as vilosidades e venham a absorver os nutrientes ou vitaminas necessárias ao organismo da criança autista.

Pesquisas realizadas pelos próprios pais mostram que por meio da dieta livre do glúten, a caseína e a lactose, assim como corantes e açúcares, houve melhoras em relação ao comportamento de quem possui o TEA, a irritabilidade, diálogos que nunca foram possíveis, vieram a existir. Além destes avanços positivos, houve melhoras fisiológicas como as cólicas e diarreias, assim como vômitos, dores de cabeça e ouvido e variadas alergias, tais patologias diminuíram ou até mesmo desapareceram contribuindo para melhor qualidade de vida para os portadores do autismo.

Portanto, a formação do neuropsicopedagogo pode ter um impacto positivo com trabalhos voltados para pais de crianças com Transtorno do Espectro Autista

e levarão sucesso intra e interpessoal de crianças e adolescentes, já que o aprendizado envolve as funções cognitivas, conativas, executivas e para que haja a memorização ou acomodação dos conteúdos está envolvido a emoção, interação, motivação, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste estudo realizado, nota-se que o glúten (peptídeos opioides), a caseína, mais os peptídeos gerados pelo corpo causam um excesso desta substância nos receptores do cérebro o que provavelmente origina os sintomas do autismo.

Por intermédio da permeabilidade intestinal permite-se a passagem de substâncias pelas paredes estomacais para a corrente sanguínea, podendo prejudicar o sistema nervoso central. Acredita-se que permeabilidade intestinal, para alguns pesquisadores, seja uma condição própria do autismo e não está associada às doenças do trato digestivo.

Pesquisas mostram que 30 a 90% pessoas com o Transtorno do Espectro Autista têm problemas gastrointestinais e por sua vez, desenvolvem alergias alimentares que merecem total atenção, pois neurotoxinas podem estar sendo liberadas para a flora intestinal, prejudicando o indivíduo na formação da consciência fonológica, na linguagem e no aprendizado. O acompanhamento a especialistas é essencial para que haja melhor aproveitamento dos alimentos e no desenvolvimento infantil.

Portanto, os pais precisam de orientação, mas também precisam ser exemplos, pois

a postura que terão diante dos filhos irá influenciá-los para que possam se alimentar de maneira mais saudável, rompendo barreiras e proporcionando aos autistas melhores qualidade de vida.



DANIELA OMENA GUIMARÃES RAMOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNISA (2015); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil e Fundamental I EMEI Vírgilio Távora.

REFERÊNCIAS

PINHO, M. A.; SILVA, L. R. Manifestações digestórias em portadores de transtornos do espectro autístico necessidade de ampliar as perguntas e respostas. *Revista de Ciências Médicas e Biológicas*. V.10, n.3 p.304-309, 2011.

CUBALA-KUCHARSKA M. The review of most frequently occurring medical disorders related to aetiology of autism and the methods of treatment. *Acta neurobiologiae experimentalis*. 70(2):141-6; 2010.

DSM-V-TR: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 9488 p. 2014.

FONSECA, VITOR. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem Neuropsicopedagogia. *Revista Psicopedagógica, Portugal*, 31(96): 236-53, 2014.

LÊROY, C. O.; REBOLLO, M. J. G., MORAGA, F. M., XEMENDÍAZ, S. M., CASTILLO-DRÁN, C. Nutrição de crianças com prevalência de enfermidades neurológicas. *Rev. Chilena de Pediatría*. V 81, n.2, p.103-113, Santiago, 2010

ASHWOOD, P.; WILLS, S.; VAN DE WATER, J. The immune response in autism: a new frontier for autism research. *J. Leukoc. Biol.*, Winston - Salem. V. 80, n. 1, p.1-15, 2006.

BAPTISTA, M.; L. Doença celíaca: uma visão contemporânea. *Pediatría*. V.28, n.4, p. 262-71, 2006.

KLIN, A. Autismo e Asperger: uma visão

geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v 28, (supl.1), S3-S11, 2006.

MAHAN, L. K., STUMP, S. E. *Krause alimentos, nutrição e dietoterapia*. 10 ed., São Paulo, Roca, 2002.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: Introdução crítica*. 11.ed. São Paulo. Editora Cortez, 2002

MUNK, D.D.; REPP, A.C. Behavioral assessment of feeding problems of individuals with severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, Ann Arbor, v.27, n. 2, p. 241-250, 1994.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados a saúde (1992): CID - 10*. 10.ed. São Paulo, 2000. p. 361-362.

KANNER, L. Follow-up study of eleven autistic children originally reported in 1943. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenic*, 1, 119-145, 1971.



OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO APRENDIZAGEM NA BUSCA DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

RESUMO: Analisando-se as leis e documentos oficiais que regem a educação infantil, deparamo-nos com a educação de qualidade que aponta a importância do espaço físico escolar ao passo que o ambiente de aprendizagem e como elemento curricular, relacionando a influência que o mesmo exerce no desenvolvimento da criança. Questiona-se o que é qualidade na educação e como atingir esta qualidade? Objetivou-se defender a criança diante da educação infantil, em seu espaço sócio educativo destinado à sua formação integral, enfatizando a infância e a criança perceptíveis quanto as suas particularidades e as respeitando em suas diferenças. Por meio da revisão bibliográfica podem-se justificar as concepções sobre infância e qualidade na educação. Discutiram-se as leis e decretos que determinam como deve ser o perfil do professor desde a sua formação e ou capacitação para o trabalho na educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Qualidade na Educação; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Em tempos de globalização a educação infantil vem passando por inúmeras transformações e mudanças, e como consequência se associando a melhoria da qualidade na educação da primeira infância.

Analisando-se e discutindo sobre a qualidade do ensino na primeira infância, ampliamos e conceituamos nossos conhecimentos, verificando e caracterizando os aspectos para se obter a qualidade na educação infantil em diferentes contextos.

Entendendo-se que pensar em qualidade na educação será um processo que exigirá extrema atenção em nossos estudos questiona-se o que é qualidade na educação e como atingir esta qualidade?

Objetivou-se defender a criança diante da educação infantil, em seu espaço sócio educativo destinado à sua formação integral, enfatizando a infância e a criança perceptíveis quanto as suas particularidades e as respeitando em suas diferenças.

Preocupamo-nos em discutir a atual preocupação com relação à qualidade de ensino na educação infantil sendo de fundamental importância. Para tanto citamos os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulista (2016), Dahlberg, Moss, Pence (2012) e Rodrigues (2013) entre outros, a fim de priorizar os interesses relacionados à criança e avaliar as experiências da educação infantil pública garantindo à qualidade e o atendimento às crianças conforme a legislação (LDB).

Discutiram-se também as exigências estabelecidas como perfil do professor

de educação infantil, apontando as leis e decretos que determinam como deve ser a formação ou capacitação e o perfil desse profissional para o trabalho com crianças.

Por meio da revisão bibliográfica destacaram-se itens que exploram e justificam as concepções sobre infância e qualidade na educação infantil deixando aberto o caminho para que novas pesquisas enriqueçam nossas palavras aqui apresentadas.

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Constituição Federal de 1988 e a LDB 1996 trouxeram deliberações importantes, sendo uma das mais significativas à inclusão das instituições de Educação Infantil a partir da definição de sua função de educar e cuidar de forma indissociável e complementares as crianças de 0 a 6 anos. Esses documentos juntamente com a ECA, reconhecem a criança como pessoa em desenvolvimento, protagonista de sua própria vida, agente e produto da vida social (BRASIL, 1996).

A qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem mais sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia a dia e de maneira permanente. (ZABALZA, 2007, p. 32).

Pensando em qualidade por muitas vezes nos deparamos se realmente sabemos o significado e a sua importância para a educação infantil.

Percebemos que o significado para qualidade na primeira infância, não é muito definido, pois se trata de valores bem individuais e de culturas diferenciadas.

Às concepções de qualidade depende de muitos fatores que se baseiam nos valores em que as pessoas acreditam e que marcam determinadas culturas, nos conhecimentos acumulados sobre o desenvolvimento infantil e sobre o significado da educação, dependem do contexto histórico, econômico e social e se inspiram nos projetos de futuro dos diversos grupos sociais (SÃO PAULO, 2016, p. 8).

Refletindo sobre os indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016), a qualidade está atrelada ao contexto em que a instituição se insere, visto que em cada instituição a qualidade é enxergada de uma maneira.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016, p. 7) tem como objetivo “oferecer às instituições educativas subsídios para a reflexão e a construção de um caminho próprio e contextualizado para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido com as crianças e a comunidade”.

A qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, “o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto”, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições (SÃO PAULO, 2016, p. 14).

Entendemos que o documento foi criado afim de que as instituições dedicadas á primeira infância tenha um instrumento com a função de avaliar a qualidade mediante opiniões da comunidade, buscando assim melhorias para práticas educativas e pedagógicas de forma democrática, estando de portas abertas para a comunidade é um caminho para educação de qualidade.

Para tanto os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016) afirmam que:

O processo de definir critérios de qualidade deve ser participativo, fruto de uma reflexão coletiva que leve a ações compartilhadas por todos os envolvidos em um projeto educativo: profissionais, famílias, pessoas da comunidade, especialistas, gestores. Conforme as condições, as crianças também podem participar nessa construção, respeitadas as características de sua faixa etária e utilizando metodologias apropriadas (SÃO PAULO, 2016, p. 8).

Diante dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil (2016), criados pelo MEC nos certificaram que o documento apresenta referências utilizadas pelas instituições dedicadas à primeira infância, a fim de promover o respeito às diferenças e a igualdade no que se diz respeito à diversidade de culturas.

O respeito à diversidade cultural e étnica e a consideração das realidades locais, reivindicados por diversos movimentos sociais, no bojo de um questionamento sobre a imposição de critérios estabelecidos unilateralmente a partir da lógica dos grupos dominantes, reforçam a demanda por

processos mais participativos de definição e aferição da qualidade da educação (BRASIL, 2006, p. 20).

Ensino de qualidade segundo Moura (2009) citado por (Rodrigues, 2013, p. 19) “é aquele pautado nos direitos, nas necessidades, nas demandas, nos conhecimentos e nas possibilidades das crianças”.

O termo qualidade contempla diversa gama de eixos ou aspectos, tais como: currículo adequado, integração família-escola, atividades diversificadas, rotinas. Dentre eles, a organização do ambiente. Uma educação infantil de qualidade não pode negligenciar a organização do ambiente. O ambiente educa. Ademais, ele é um poderoso instrumento de educação (MOURA, 2009 apud RODRIGUES, 2013, p. 19).

Zabalza (2007, p. 32) diz que “a qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem mais sim algo que vai sendo alcançado”.

A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento, para as quais este referencial pretende dar sua contribuição (BRASIL, 1998, p. 14).

Consideramos, assim que a qualidade na educação infantil ainda é um conceito que necessita de construção, baseando-se em

diferenças de suma importância como os valores humanos, as tradições, as culturas de cada grupo, o fator econômico e social em que cada instituição de educação infantil está inserida.

A ESCOLA A INFÂNCIA E O SER CRIANÇA

Ao longo da história humana a concepção de criança vem mudando, variando em cada sociedade e época, durante muito tempo, o conceito de infância não existia e as crianças eram apenas pequenos adultos.

Dahlberg, Moss e Pence (2012, p. 61) falam sobre uma concepção de infância ancorada na centralidade, por intermédio da qual a criança é vista como um ser unificado, estando dissociada do campo social, ou seja, os elos e os vínculos traçados entre a criança e o campo social não influem na sua constituição como sujeita.

É desconsiderado, dessa maneira, a forma como os aspectos socioculturais influenciam o desenvolvimento da criança.

A infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2012, p. 71).

Tavares (2011) diz que na Grécia Antiga, por exemplo, até os sete anos de idade o processo educacional das crianças se desenvolvia no lar, na qual recebiam os

primeiros ensinamentos dos pais. Os gregos visavam à ideia de educação como uma atividade grandiosa e difícil, destinada à formação do homem integral. (apud SALES, 2018, p. 5).

Até o fim da Idade Média, a criança não possuía espaço no seio familiar. As famílias se encarregavam apenas de alimentar e suprir as primeiras necessidades. Ser criança era ser companheira natural do adulto. Aos sete anos já recebia a carteira de identidade jurídica de adulto. É o momento em que a criança é reconhecida como capaz de entender e de querer até o ponto de ser precocemente catapultada para fora da sua casa para ganhar o pão na grande comunidade dos homens (ZABALZA, 2007, p. 63).

Observando a escola e especialmente as salas de aula é possível captar o clima e o estilo de trabalho do professor e de seus alunos. Pensar no espaço da escola faz lembrar especialmente nas crianças, mas, este espaço também é habitado por outras pessoas, como os professores, funcionários que trabalham indiretamente com a criança, membros da família que as trazem diariamente, cada um com necessidades específicas diante do que fazem na escola.

É claro que num contexto escolar o mais importante é a criança, mas se as outras pessoas que passam ou estão, não se sentirem bem e acolhidas, com certeza passarão a elas energias positivas ou negativas de seus sentimentos.

Assim, diferentes espaços são necessários para a realização das atividades desses profissionais, necessitando de um local para trabalhar em equipe, um lugar para guardar

seu material, preparar as refeições, trocar de roupa, para realizar as tarefas administrativas etc. Cada um na sua função interagindo num mesmo espaço e ambiente.

Considera-se fundamental e de suma importância transformar a escola e particularmente a sala de aula em um ambiente que estimule as mais variadas situações de aprendizagem da escrita, realização coletiva, em pequenos grupos, em pares ou classes, toda facilita a expressão livre do aluno.

Uma escola é diferente de outra, desde sua estrutura física, mas de maneira generalizada muitas possuem semelhanças quando não for adequada às necessidades das crianças com relação ao desenvolvimento da autonomia, construção da identidade e a necessidade do movimento que essas possuem neste período do desenvolvimento sendo sempre necessário sofrer adaptações caso as pessoas que ali circulem tenham um olhar e um projeto pedagógico que visem tais necessidades, caso contrário, acabam se adaptando a aquele ambiente tal como ele foi entregue.

As crianças necessitam de espaços abertos e com o mínimo de condições higiênicas e físicas, como iluminação, ventilação, etc., para se sentirem à vontade. Se o espaço for muito pequeno, pouco iluminado e não acolhedor provavelmente vai gerar apatia, agressividade, nervosismo e uma sensação de incômodo nas crianças. (BASSEDAS, HUGUET e SOLE, 2008, p. 27).

Para Oliveira (2011, p. 16) em qualquer que seja a abordagem de ensino, o espaço será um elemento que mostrará os objetivos

pretendidos pela escola, ou seja, o espaço irá mostrar a cara da proposta pedagógica.

Segundo Zabalza (2007, p. 232) os espaços físicos são locais para atividades caracterizadas pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração.

Formozinho (2007) também acredita numa organização da sala de aula por áreas ou cantos de atividades, na qual as crianças possam brincar e trabalhar. Nesses espaços é necessário conter materiais e objetos dispostos de maneira acessível, propiciando a independência e autonomia (apud ZABALZA, 2007, p. 148).

Dahlberg, Moss e Pence (2012, p. 63) apontam na concepção de criança como reprodutora de conhecimento, identidade e cultura. Tal concepção parte do pressuposto de que a criança consiste em um ser desprovido de conteúdos.

A ideia de criança-mistério, alimentada pela crença fetichista, de que nela escondia-se uma natureza sagrada que o homem não podia profanar. Por outro lado, a imagem da criança como humanidade na lista de espera, como planta imperfeita cuja metamorfose para adulto poderia ser realizada somente jogando-a e abandonando-a precocemente na sociedade dos adultos para esperar ali o seu futuro como homem (ZABALZA, 2007, p. 65)

A criança pode ser concebida, também, como ser inocente que o mundo corrompe. As práticas educativas pautadas num conceito restrito de infância concretizam uma infância cada vez mais curta, mais empobrecida e esvaziada, porque se dirigem à antecipação da escolaridade formal (DAHLBERG; MOSS

e PENCE, 2012, p. 120).

Zabalza (2007, p. 66) mostra o quanto à infância era curto e que os adultos tinham superstições a respeito das crianças e que as mesmas, quando apresentavam certo nível de desenvolvimento e agiam por conta própria, pareciam que não precisariam mais dos cuidados maternos e já pertenceriam ao mundo dos adultos.

Com o passar do tempo e com as transformações sociais, a duração da infância foi se ampliando. Junto com ela, surgiu também a preocupação da sociedade com a educação infantil. A criança foi sendo valorizada dentro da família nuclear que estava em desenvolvimento buscando uma maneira de preparar os filhos para a vida adulta (WAJSKOP, 2012, p. 22).

Assim, as instituições de educação infantil como creches e pré-escolas, sobretudo públicas, constituíram-se como um equipamento para as classes desfavorecidas, de baixa renda, como um recurso para combater a pobreza e solucionar problemas relativos à sobrevivência de crianças.

No Brasil, no final do séc. XIX, com a inserção gradativa das mulheres no mercado de trabalho surgiram os primeiros estabelecimentos de Educação Infantil, com mantenedores filantrópicos e a partir da década de 1920 se iniciaram movimentos pela democratização do ensino (ZABALZA, 2007, p. 69).

Assim, as instituições de educação infantil como creches e pré-escolas, sobretudo públicas, constituíram-se como um equipamento para as classes desfavorecidas, de baixa renda, como um recurso para

combater a pobreza e solucionar problemas relativos à sobrevivência de crianças.

Em tempos de globalização a concepção de infância, vem passando por inúmeras transformações e mudanças, e conseqüentemente se associando a uma melhor qualidade de educação para primeira infância.

A infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado das relações sociais. Como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e a cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas (DAHBERG, MOSS e PENCE, 2012, p.71).

Os espaços infantis surgem aproximadamente a partir dos anos 70, quando a mulher começa a conquistar seu espaço no mercado de trabalho, seu papel como cuidadora do lar e dos filhos vai se desmitificando e dando lugar ao trabalho nas indústrias. As mulheres das classes menos favorecidas entram no mercado de trabalho e passam a reivindicar um espaço para deixarem seus filhos.

O espaço foi criado a fim de atender as trabalhadoras, com função meramente assistencialista, a criança recebia somente os cuidados necessários, e em lugares impróprios. A importância crescente da qualidade no campo das instituições dedicadas à primeira infância pode ser entendida em relação à busca modernista pela ordem e à certeza fundamentada na objetividade e na quantificação (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2012, p. 121).

Por meio da Resolução CEB, n. 1, de

abril de 1999 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, que se ressalta a importância do uso do espaço físico em conjunto com as propostas pedagógicas e regimentos para subsidiar a execução e aperfeiçoamento das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Os espaços físicos das instituições de educação infantil deverão ser coerentes com sua proposta pedagógica, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, e com as normas prescritas pela legislação pertinente, referentes à: localização, acesso, segurança, meio ambiente, salubridade, saneamento, higiene, tamanho, luminosidade, ventilação e temperatura, (de acordo com a diversidade climática regional) (BRASIL, 2000, p. 628).

Segundo os Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil.

No Brasil, grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de 6 anos funciona em condições precárias. Serviços básicos como água, esgoto, sanitário e energia elétrica não estão disponíveis para muitas creches e pré-escolas. Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referente à infraestrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. (BRASIL, 2006, p. 10).

O reconhecimento da importância da educação infantil se deu em 1988, com a Constituição Federal em seu artigo 208 inciso I que rege “a educação básica é obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade”, tornando-se a educação infantil

com a primeira etapa da Educação Básica e reafirmada na lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 11).

Sobre estas mudanças educacionais, surgem algumas incertezas sobre se realmente as instituições educacionais vem transformando seus espaços a fim de oferecer um atendimento de qualidade, destinados ao desenvolvimento integral da criança.

A sociedade tem uma grande dificuldade para se adaptar as mudanças e ainda pensa que a educação infantil é um lugar para seu filho ficar ao passo que trabalha, esquecendo que é de suma importância esta fase para o desenvolvimento da criança em inúmeros aspectos, visto que a educação é para a vida.

Tendo em vista a concepção de criança infância apontada com qualidade de atendimento à educação infantil que se almeja faz-se imprescindível reflexão sobre a construção desta escola de educação infantil.

O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade, caracterizando pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário, pela decoração. Já o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem no mesmo como os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, crianças e adultos, crianças e sociedade (FORNEIRO, 2007 apud ZABALZA, 2007, p.

232).

A concepção da escola conforme Zabalza (2007) é uma variável muito importante, pois a forma como a construção foi realizada mostra os caminhos pedagógicos que se pretende seguir com ela.

Ao se deslocar à atenção do conceito de qualidade para o conceito de construção de significado, surgem novas respostas a antigas questões, como a do significado e propósito das instituições dedicadas à primeira infância (DAHLBERG; MOSS e PENCE, 2012, p. 122).

Diante desse pressuposto, pesquisar e estudar sobre a qualidade na educação da primeira infância é essencial, destinando sempre o desenvolvimento integral da criança.

A FORMAÇÃO E O PERFIL DO PROFESSOR

Entende-se a educação sendo o alcance da vida humana plena e digna, apropriando-se da cultura e da cidadania. Já a educação humanista é democrática, pluralista, aberta e crítica, acima de tudo é sensível e atenta às diferenças e necessidades culturais e até mesmo individuais, e é nessa visão que todos deveriam ser educados.

Atualmente existem vários conceitos a respeito do profissional educador. Dentre eles, o que mais se destaca é “o do professor como técnico, que sabe fazer uma série de coisas, mas precisa que lhe apresentem o que e como fazer, ou seja, ele é o transmissor de um saber produzido no exterior da profissão” (FREIRE, 2012, p. 35).

O educador deve ter como uma de suas

metas, humanizarem aos alunos. Ele deve ter um espírito libertador intelectual, ser autônomo moralmente e pluralista em seus pensamentos, ele deve também, em sua prática pedagogia libertar seus alunos da ignorância, do preconceito, do capricho, da alienação e de falsas consciências, buscando assim, desenvolver as potencialidades humanas de cada um (QUEIROZ, 2001 apud KADOW, 2006, p. 51).

Compreender o professor dessa maneira é considerá-lo um profissional. A concepção de professor reflexivo parece-nos mais apropriada para dar conta das múltiplas dimensões que estão presentes na complexa atuação da profissão.

A questão da concepção sobre o professor é importante porque está diretamente relacionado com o papel que lhe é atribuído na educação, o que em momentos de mudanças tem especial relevância (FREIRE, 2012, p. 37).

Conforme Zabalza (2007, p. 267) “é preciso que o professor tenha uma atitude de observação que o mantenha informado da influência que o projeto do ambiente está exercendo sobre a conduta das crianças e sobre a sua aprendizagem”.

Não posso ser educador se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição, uma tomada de posição, decisão e ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Assim como não posso ser educador sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino

daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas da minha atividade pedagógica. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 2012, p. 39).

Assumir que o processo de mudanças educacionais se faz com participação dos professores, traz, como referencia “a inclusão da formação contínua como um dos seus elementos constitutivos, e não como uma condição prévia da mudança ou como forma de garantir sua programação” (ALMEIDA apud BICUDO, 1999, p. 257).

Naverdade, reforça-se a necessidade de se tratar o ensino como uma profissão dinâmica, em desenvolvimento, no qual os professores tomam para si a responsabilidade que lhes compete ao se definir os rumos da mudança educacional. Significa também reconhecê-lo como locus de produção de conhecimento, e o professor como um sujeito histórico capaz de produzi-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a qualidade na educação infantil levou-nos a concluir que o papel da educação infantil é o de cuidar da criança em espaço formal, contemplando alimentação, limpeza e lazer, sendo também seu papel educar, com ênfase no desenvolvimento integral da criança.

Reconhecendo-se que a criança precisa de um atendimento pedagógico e não apenas dos cuidados que a pouca idade exige, a visão do profissional desta área passa a ser diferente, adquirindo novos conceitos de

educação infantil, também passaram a ver as famílias como parceria de suma importância no processo de ensino aprendizagem e para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações humanas.

Compreendeu-se a importância da organização e estruturação espacial da escola para o trabalho com a educação infantil e enfatizaram-se os caminhos que esta percorreu no decorrer do seu desenvolvimento mostrando que todo espaço físico é um território a ser construído, ocupado, organizado e marcado por experiências, sentimentos e ações.

Acredita-se que as práticas pedagógicas devem ser renovadas a cada dia, a qual se experimenta, inventa e recria no ato de ensinar, e assim vão surgindo outras teorias. Entende-se também que na aplicação de uma teoria é necessário considerar a realidade sociocultural dos alunos para que não se caia no risco de reproduzir e copiar mecanicamente determinada concepção de educação.

Torna-se consenso entre os educadores e a sociedade em geral, que a escola na atualidade não deve ter apenas o papel de educar no sentido estreito da palavra, mas sim de formar cidadãos críticos e protagonistas capazes de construir uma sociedade mais humana e igualitária.

Não se pretende dar por encerrada a discussão sobre educação infantil e educação de qualidade, mas, criar possibilidades de ampliar o leque de debates e propor experimentos que venham a considerar a qualidade educacional como uma ferramenta pedagógica que deve ser utilizada pelos

educadores no processo de ensino e aprendizagem, ampliando e conceituando nossos conhecimentos para que alcancemos o objetivo de obter a qualidade na educação infantil em diferentes contextos.



DENISE PINTO FERREIRA DA SILVA

Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo Licenciada em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco (UNICASTELO; Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, E; HUGUET, T; SOLÉ, I. Aprender e ensinar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BICUDO, M. A. V; SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.) Formação do educador e avaliação educacional: organização da escola e do trabalho pedagógico. v. 3. São Paulo: UNESP, 1999.

BRASIL. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Parecer CEB/CNE nº. 4/2000, aprovado em 16/2/2000.

BRASIL. LDBEN. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, ano CXXXIV, nº. 248, 23/12/1996, p. /27833-27481.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Secretaria de educação fundamental. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DAHLBERG, G; MOSS, P; PENCE, A. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre:

Artmed, 2012.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KADOW, R. C. As diversas faces da educação: memorial de formação. Unicamp. – Memorial. São Paulo: Campinas, 2006.

OLIVEIRA, G. C. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

RODRIGUES, J. A. Organização do ambiente como fator de qualidade na educação infantil: visão de professoras. Licenciatura em Pedagogia. Universidade de Brasília - UNB. Brasília, 2013. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6288/1/2013_JessicaAguiarRodrigues.pdf Acesso em 28 de Julho de 2018.

SALES, G. M. A Importância do Lúdico como Reforço na Construção da Identidade de Gênero da Criança. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, ed. 07, v. 05, p. 5-24, julho de 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/importancia-do-ludico>. Acesso em 05 de agosto de 2018.

SÃO PAULO. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana. – São Paulo: SME/DOT, 2016.

TAVARES, F. M. Os processos educacionais

gregos e romanos e suas influencia para formação da sociedade. 2011. <http://biotavares.blogspot.com.br/2011/07/os-processos-educacionais-gregose.html>>. Acesso em 28 de julho de 2018.

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. 9. ed. Cap. I e II. p. 18-38. São Paulo: Cortez, 2012.

ZABALZA, M. A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.



A IMPORTÂNCIA DO CONTATO COM A LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise sobre questões relacionadas, diretamente, à Literatura Infantil, a qual influencia no desenvolvimento das crianças e ainda dialoga sobre a importância de tê-la inserida na Educação Infantil tendo o professor como mediador e viabilizador do seu acesso a toda gama do universo literal existente, estimulando-as e oportunizando por intermédio dos livros e do mundo imaginário uma produtiva e lúdica vivência com diferentes experiências que as auxiliam em seu crescimento e construção pessoal. E o artigo ainda dialoga sobre o conceito e contexto do que é e de como era vista a criança, ao longo dos séculos, e por fim uma reflexão sobre a relação entre Literatura, Infância e Educação.

Palavras-chave: Educação; Literatura; Desenvolvimento; Infância; História.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo levar a Literatura Infantil ao patamar e à relevância a qual lhe é de direito. Assim como também, discutir o seu impacto significativo nas crianças, especialmente naquelas que frequentam a Educação Infantil. Porém, para que isso aconteça é importante que as características e origens deste gênero literário sejam expostas, possibilitando ao professor identificar a importância de viabilizar o contato de seus alunos com este universo que estimula e auxilia no processo inicial de aquisição da leitura, construção e formação de estruturas cognitivas e ampliação gradual da comunicação e expressão da criança.

O momento de contação de histórias, no qual as crianças costumam demonstrando enorme interesse e atenção é riquíssimo.

É necessário saber usá-lo de maneira à fomentada na criança a curiosidade pelo universo letrado, desenvolvendo o imaginário, enriquecendo sua experiência simbólica e aperfeiçoando sua linguagem.

Enfim, inicialmente o artigo aborda temas como: a História da Educação Infantil no Brasil e seus desdobramentos e o reconhecimento da infância e as transformações históricas no que diz respeito à legislação fornecem um significativo ponto de partida para o estudo.

E conclui sua temática com a Literatura Infantil, desde sua origem até a chegada ao Brasil, e sua posição na Educação Infantil, ressaltando a relação da criança com o livro e sua experiência com a leitura e, paralelamente, o papel do professor como viabilizador e estimulador de todo este

processo.

UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL O RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA

Até a Idade Média a criança era vista como um adulto em miniatura. Desempenhava tarefas, vivenciava experiências e presenciava acontecimentos do universo adulto. A aprendizagem também não seguia um método adequado à infância. Este era um momento em que, como sinaliza Kramer (2003), os índices de mortalidade infantil eram alarmantes, porém era considerada algo natural. Diante dessa apatia em relação à criança, as expectativas eram baixas, entretanto, “quando sobrevivia, ela entrava diretamente no mundo dos adultos” (p. 17).

De acordo com Cunha (2006), somente por volta do século XVIII a criança passou a ter reconhecidas suas próprias características, visto que a partir daí houve um distanciamento dos dois universos, e começou a ser introduzida uma ideia de infância como momento de preparação para a vida adulta. Sobre isso, Kramer (2003) observa que:

Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (‘de adulto’) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura (KRAMER, 2003, p. 19)

A autora aponta ainda que essa nova

perspectiva acerca da criança surgiu com o objetivo preservá-la em relação aos perigos do meio, na intenção de mantê-la inocente e contribuir para a constituição de seu caráter. O fato é que “a ideia de infância, como pode se concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira” (p. 19). Seu surgimento se deu em decorrência da estruturação da sociedade capitalista, na qual o papel atribuído à criança dentro da comunidade foi modificado por conta da urbanização e da industrialização.

HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO

O atendimento à criança no Brasil foi bastante precário até 1874, segundo Kramer (2003). Entre 1874 e 1889, ocorreram movimentos de grupos da sociedade, especialmente médicos, para compor projetos que visavam ao atendimento à criança. Entretanto, tais projetos não foram adiante. A preocupação com as crianças por parte da justiça até 1974 era voltada para a regulamentação de aspectos inerentes a heranças e criação de órfãos. Para isso era utilizado o Código de Leis e Regulamentos Orphanológicos.

Como exposto anteriormente, a mortalidade infantil em grande escala se mostra como uma das principais razões que levaram à mudança da visão sobre as crianças. Os higienistas atribuíam este problema ao nascimento de filhos de escravos e filhos concebidos entre senhores e escravos. Além disso, também havia a ideia de que o baixo conhecimento das mães representava um risco para os bebês, já que permitiam que

escravos os amamentassem, e assim os expunham a doenças.

Os avanços em relação à saúde e educação das crianças tiveram início somente no século XIX, como o surgimento de instituições e leis em benefício à criança. O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil foi fundado em 1899 visando atender crianças de até oito anos de idade, como também contribuir para a implementação de leis que viabilizassem o atendimento dos recém-nascidos com atuação das amas de leite; cuidados específicos para com crianças trabalhadoras e aquelas que incorriam em crimes. Além disso, dedicava-se aos menores pobres, abandonados e doentes. Maternidades e creches estavam entre as prioridades do Instituto.

No âmbito da Educação, Aranha (1989) destaca a contribuição de Friedrich Froebel, que nasceu na Turíngia e viveu entre 1782 e 1852. As primeiras iniciativas educacionais direcionadas à primeira infância ocorreram por meio dos Kindergarten, que conhecemos como Jardins de Infância. Esta expressão, segundo a autora, faz referência ao cuidado que um jardineiro dispensa à sua planta, zelando por ela desde o estágio de semente e dedicando-se para que cresça com todas as condições para um pleno desenvolvimento.

Ainda conforme Aranha (1989), quando se refere à fundamentação teórica da psicologia de Froebel (1887), a qual versa na valorização de tudo o que promova o desenvolvimento, privilegiando a atividade lúdica e significado funcional do jogo para o desenvolvimento sensório-motor, foi alvo de diversas críticas, aponta, contudo, sua contribuição para a

construção da ideia de uma área da Educação que tivesse como centro a criança precisa ser levada em conta, afinal estava convencido de que a alegria do jogo levaria a criança, de forma mais tranquila, para a aceitação do trabalho (ARANHA, 1989, p. 186).

Kramer (2003) afirma que o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil esteve presente em campanhas de vacinação. Em 1919, os fundadores do instituto deram origem ao Departamento da Criança no Brasil, pelo qual o Estado se responsabilizaria. Todavia, o compromisso assumido pelo Estado não foi cumprido, levando o próprio Instituto a administrar o Departamento.

Em 1930 ocorreram grandes transformações no Brasil no âmbito político que atingiram a economia e também a educação e a saúde. Esse foi um momento marcante, porque a sociedade inteira se reconfiguraria a partir da chegada do Estado Novo.

A causa da criança despertava o interesse das autoridades oficiais e consolidava iniciativas particulares. Num contexto de reforço ao patriotismo e por questões de conciliações políticas foram tomadas medidas burocráticas que influenciaram a conjuntura administrativa e os programas de atendimento à infância (KRAMER, 2003, p. 57).

Em 19 de novembro de 1930, surge o Ministério da Educação e Saúde Pública por meio do Decreto 10.402, que era composto por: Departamento Nacional de Ensino, Departamento Nacional de Saúde Pública, Departamento Nacional de Assistência

Pública e Departamento Nacional de Medicina Experimental, entre outros órgãos. De acordo com Kramer (2003), este Ministério “criou, mais tarde, o Departamento Nacional da Criança, órgão que centralizou o atendimento à infância brasileira durante quase 30 anos” (p. 59).

A autora frisa que o Departamento Nacional da Criança foi responsável por campanhas com enfoque médico-higienista na década de 1950, de maneira que se afirmava ter por objetivo o combate à desnutrição, o oferecimento de vacinas e o desenvolvimento de estudos e pesquisas no Instituto Fernandes. Contudo, estes benefícios não estavam acessíveis a todos, o que ocasionou questionamentos a respeito da efetivação do Estado de bem-estar social.

Ocorreram significativas mudanças no país, entre 1960 e 1970, as quais tiveram repercussão em muitas áreas, inclusive no Departamento Nacional da Criança, que passou a ter algumas de suas atividades administradas por outros órgãos e setores. Em 1971, uma expressiva mudança na educação foi realizada pela lei 5.692, a qual estabelecia que o ensino básico fosse obrigatório e gratuito, com realização no período de oito anos. Além disso, o município se responsabilizaria por seu oferecimento. Este foi um enorme avanço e, a partir de então, os problemas de evasão escolar e de repetência começaram a surgir e a receber atenção como algo a ser solucionado com urgência. Estes eram problemas que apareciam entre os alunos mais pobres, dessa forma, a educação compensatória, hoje chamada educação pré-escolar, foi

criada para que as crianças na faixa etária entre quatro e seis anos pudessem receber a oportunidade ter contato com a educação que se entendia faltar nas classes de menor renda.

Kramer (2003) expõe que a década de 1980 traz significativos problemas para a Educação por conta da falta de políticas públicas para a integração de programas educacionais e programas de saúde, além de falhas na formação e qualificação do corpo docente. Também havia dificuldades no relacionamento entre família e escola. O que se reflete até os dias de hoje.

Foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 que causou a principal transformação na Educação Infantil. Além disso, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e 1998 também foram muito importantes para a História da Educação Infantil, pois, no artigo 21º da LDB, a Educação Infantil passa a integrar a Educação Básica e se torna um direito de todos os cidadãos. Fica estabelecido que a educação escolar seria composta por: “I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (BRASIL, 1996).

A Educação Básica passou a ser composta também pelo período pré-escolar, como reconhecimento da importância desta fase para o desenvolvimento da criança e para seu processo de aprendizagem.

No artigo 11º da LDB são fixadas as responsabilidades voltadas aos municípios, no que se refere à Educação Infantil:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino

fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

As etapas, os objetivos e as avaliações no âmbito da Educação Infantil também ficam caracterizadas:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Pode-se notar que a História da Educação Infantil é marcada por momentos importantes e muito trabalho foi necessário para que os direitos educacionais das crianças e o pleno atendimento à infância pudessem ser alcançados. A LDB representou uma grande conquista que teve início e foi alimentada por cada iniciativa anterior, por mais ineficaz que tenha sido. Todavia, a Educação precisa sempre ser alvo de reflexão, para que seja

constantemente aprimorada. A Educação Infantil é uma realidade no Brasil de hoje, mas há muito para se pensar e se trabalhar com o intuito de sua plena realização.

BREVE HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL

É no contexto de um novo olhar sobre a criança no século XVIII, que conforme Cunha (2006), tem início a história da Literatura Infantil, já que até então a criança, presa ao universo adulto, também terminava por compartilhar a literatura a ele destinada.

As primeiras obras publicadas visando ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as Fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, As aventuras de Telêmaco, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os Contos da Mamãe Gansa, cujo título original era Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades, que Charles Perrault publicou em 1697 (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.14).

Entretanto, a autora afirma ainda que é preciso ressaltar a existência dois tipos de crianças e que estas estavam em contato com distintos tipos de literatura: A criança da nobreza, orientada por preceptores, lia geralmente os grandes clássicos, ao passo que a criança das classes desprivilegiadas lia ou ouvia as histórias de cavalaria, de aventuras. As lendas e contos folclóricos

formavam uma literatura de cordel de grande interesse das classes populares (CUNHA, 2006, p. 22).

De acordo com Lajolo & Zilberman (2007), este despertar da literatura no século XVIII ocorreu apenas na Europa, com a publicação de Contos da Mamãe Gansa, de Charles Perrault em 1697, de maneira que, no Brasil, a literatura infantil ainda demoraria muito tempo, tendo seu início às portas do século XX.

Foi a partir do surgimento da Imprensa Régia, em 1808, que obras literárias destinadas a crianças começaram a ser publicadas.

As aventuras pasmosas do Barão de Munkausen, e uma coletânea de José Saturnino da Costa Pereira estavam entre elas. Entretanto, as autoras lembram que estas eram publicações de frequência irregular. Ou seja, “a história da literatura brasileira para a infância só começou tardiamente, nos arredores da proclamação da República, quando o país passava por inúmeras transformações” (p. 23). A substituição de um imperador por um marechal, perfazendo a imagem de um país que caminhava rumo à modernização foi uma dessas transformações.

A aceleração na urbanização que houve entre o fim do século XIX e o início do XX, propiciou o surgimento da literatura infantil e como expressão de uma evolução da população brasileira em relação ao consumo de produtos culturais tidos como modernos, Lajolo & Zilberman (2007) apontam o aparecimento da revista infantil O TICO-TICO, em 1905, que era especificamente

direcionada a uma faixa etária definida e teve enorme repercussão, sustentando-se longamente no mercado e marcando a vida dos leitores com seus personagens que fizeram parte do imaginário das crianças de toda a nação.

Lajolo & Zilberman (2007) esclarecem que a questão linguística também foi um obstáculo a ser superado para que a literatura infantil brasileira ganhasse forma.

Por terem sua edição em Portugal as traduções de produções europeias que mesmo em língua portuguesa não se faziam acessíveis às crianças brasileiras.

Esse movimento de nacionalização do acervoliterário ocorreu por meio de adaptações, como as realizadas por Figueredo Pimentel em 1894, que levou às crianças brasileiras histórias de Grimm, Andersen e Perrault, por meio dos Contos da Carochinha, de acordo com as autoras, que adiciona que em 1915 ocorre a inauguração da Biblioteca Infantil da editora Melhoramentos, ocasião em que se dá a publicação da história O patinho feio como primeiro volume da coleção.

Até então, a produção literária existente se limitava a traduções e adaptações de contos que não tinham uma ligação verdadeira com as crianças brasileiras. Era urgente a necessidade do aparecimento de uma literatura infantil com a qual as crianças brasileiras pudessem se identificar e se reinventar, de maneira que o contato com a leitura se tornasse ainda mais prazeroso e significativo.

O surgimento de Monteiro Lobato em 1920 é apontado como o nascimento da Literatura Infantil Brasileira, por serem

obras que não se restringiam à tradução de contos estrangeiros, levando para o mundo da escrita histórias que imprimiam muito da identidade brasileira, a exemplo da presença de inúmeros personagens do folclore. Contudo, segundo Oliveira & Palo (2006), a Literatura Infantil surge como “uma forma literária menor, atrelada mera simbolização e assimilação utilitárias”.

Na perspectiva de Cecília Meireles (1979), a literatura infantil não é aquilo que é à função utilitário-pedagógica que a faz ser mais pedagogia do que literatura” (p. 9).

A função pedagógica da Literatura Infantil pode proporcionar à criança muito mais do que um tipo de condicionamento estéril, é precisa ser vista de forma muito mais abrangente do que a produzido tendo as crianças como público alvo, mas é o que a criança elege como interessante para si.

Nesse sentido, ainda há muito para refletir sobre o desenvolvimento e a evolução da literatura infantil no Brasil. Sendo uma produção literária feita pelo adulto para a criança, deve-se pensar o quanto de uma projeção e de uma suposição do que pode vir a ser interessante para a criança está sendo aplicado. É preciso que a criança de fato permaneça como foco central das produções a ela destinadas, de modo que, para isso, precisa ser ouvida e considerada, porque é a sua identificação com a produção que define o que é, de fato, literatura infantil.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL

A relação da criança com o livro enquanto

objeto de descoberta e com a leitura como meio de experimentação do mundo, promove uma reflexão sobre a experiência da criança com a leitura.

Não se esquecendo do importante papel do docente como agente viabilizador do contato da criança com a leitura na Educação Infantil, papel este indispensável e determinante, não somente no que diz respeito à aquisição da linguagem oral e o início da introdução de noções do universo da escrita, mas também na consciência sobre a grande relevância que este recurso representa no processo de desenvolvimento social e individual das crianças.

A LITERATURA INFANTIL E A EDUCAÇÃO INFANTIL

O prazer pela leitura é de extrema relevância para o desenvolvimento da criança. Entretanto, muitas vezes percebemos que os livros ocupam um lugar de menos destaque em seu dia a dia.

O consumismo que acomete a sociedade como um todo, nos dias atuais, também atinge o universo infantil de maneira avassaladora, atribuindo um valor absurdo a aparelhos eletrônicos que seduzem a todos.

A sociedade ocidental moderna dá ao brinquedo um lugar e uma difusão sem precedentes, por meio de um desenvolvimento industrial que instituiu a produção, a venda e o consumo sistemático desses objetos (KRAMER, 2006, p. 173).

O desinteresse das crianças por outras formas de representação e diversão tem preocupado os educadores.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as seguintes práticas de leitura devem ser observadas:

Participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas, etc.

Participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional.

Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário.

Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo.

Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento (BRASIL, 1998, p. 140-141).

Em relação às orientações didáticas, o RNCEI (1998) aponta que o valor das práticas de leitura não se resume somente à leitura em si, podendo significar uma grande oportunidade de propor atividades a partir das histórias, “como o desenho dos personagens, a resposta de perguntas sobre a leitura, dramatização das histórias etc” (p. 141).

No Referencial também é ressaltada a importância de que essas atividades estejam dentro de um projeto, com objetivos definidos e formas de aplicação direcionadas, de modo que se evite prejudicar a experiência da leitura para a criança.

Mesmo aqueles que ainda não sabem ler de maneira convencional podem ter

contato com a leitura de maneira prazerosa e significativa, por meio da escuta da leitura feita pelo professor, segundo o RCNEI (1998).

Ao ouvir o texto, a criança já está se apropriando da leitura, ainda que não compreenda todas as palavras nele contidas.

Ainda de acordo com o Referencial (1998), “as poesias, parlendas, trava-línguas, os jogos de palavras, memorizados e repetidos, possibilitam às crianças atentarem não só aos conteúdos, mas também à forma, aos aspectos sonoros da linguagem” (p. 141).

Além destes pontos do desenvolvimento trabalhados por meio de ritmo e rimas, existem as questões de cunho cultural e afetivo que também estão envolvidas.

Segundo Coelho (2000), a Literatura Infantil tem um papel essencial para cumprir na nossa sociedade em transformação. Ela precisa servir como um agente de formação, tanto na relação direta entre leitor e livro, quanto no contato incentivado pela escola.

É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens. Apesar de todos os prognósticos pessimistas, e até apocalípticos, acerca do futuro do livro (ou melhor, da literatura), nesta nossa era da imagem e da comunicação instantânea, a verdade é que a palavra literária escrita está mais viva do que nunca. [...] E parece já fora de qualquer dúvida que nenhuma outra forma de ler o mundo dos homens é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite (COELHO, 2000, p. 15).

A autora afirma ainda que é parte da condição essencial do ser humano o impulso

que nos leva a “ler”, no desejo de observar e compreender o entorno e as coisas com as quais convivemos.

O registro das experiências humanas, a partir do desenvolvimento da capacidade de organização de forma coerente dos acontecimentos da vida diária, foi uma necessidade que o ser humano sentiu para que tais experiências não se perdessem.

Já na arte das cavernas, que datam de 12 ou 15 mil anos atrás, podemos constatar este impulso que o ser humano possui de se expressar, seja de forma literal ou fantasiosa.

A literatura é, antes de qualquer coisa, uma expressão artística, de acordo com Coelho (2000), e como tal, é uma representação de mundo, do homem e da vida por meio da criatividade humana, fazendo uso da palavra. Nela, os sonhos se fundem com a vida prática, e o imaginário e o real, como o possível e o impossível têm suas fronteiras dissolvidas.

A literatura é uma linguagem que não pode ser definida de maneira exata, em virtude de sua complexidade e relação que possui com a efêmera e intraduzível natureza humana.

Cada época a vivenciou e a expressou à sua maneira e “conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...)” (p. 28).

A literatura infantil é mais do que a ideia vulgar que se restringe a livros bonitos e coloridos, que chamam a atenção das crianças e as estimula apenas visualmente, com a finalidade de distraí-las e proporcionar prazer por meio da contação de histórias,

de forma que “a valorização da literatura infantil, como fenômeno significativo e de amplo alcance na formação das mentes infantis e juvenis, bem como dentro da vida cultural das sociedades, é conquista recente” (COELHO, 2000, p. 30).

A literatura infantil expressa um caráter que vai muito além do mero entretenimento e, sendo o livro mais do que um brinquedo, mas um instrumento de formação de indivíduos e sujeitos socioculturais.

O MARAVILHOSO E A CRIANÇA

Um dos aspectos mais importantes da literatura que se destina às crianças é o maravilhoso. Segundo Coelho (2000), a psicanálise aponta ligações entre os significados simbólicos que estão presentes nos contos maravilhosos e as questões da vida humana, que encontramos no percurso de nossa formação e amadurecimento emocional.

Na fase em que a criança começa a construir noções de bem e mal, os contos de fadas podem ter um papel significativo, ajudando-as a compreender valores da conduta humana e as regras básicas do convívio em sociedade. A autora esclarece que:

Tal dicotomia, se transmitida através de uma linguagem simbólica, e durante a infância, a nosso ver, não será prejudicial à formação de sua consciência ética (como temem, muitos, ao lembrarem a falsidade das divisões estanques, Bem/Mal, Certo/Errado, etc., que caracteriza os contos maravilhosos). E não o será, porque através deles a criança

incorporará os valores que desde sempre regeram a vida humana. Cabendo sempre a cada sociedade decidir o que, para ela é ‘bom’ ou ‘mau’. O que a criança encontra nos contos de fada não, na verdade, categorias de valor que são perenes. Impossível prescindirmos de juízos valorativos: a vida humana, desde as origens, tem-se pautado por eles. O que muda é apenas o conteúdo rotulado de ‘bom’ ou ‘mau’, ‘certo’ ou ‘errado’... (COELHO, 2000, p. 55).

Sendo assim, não é preciso temer que as crianças passem a pensar de forma absoluta, sem compreender as delicadas nuances presentes na complexidade do comportamento humano e, por consequência, no mundo que produzimos e no qual vivemos.

A literatura infantil contribui para a aquisição de ideias gerais sobre as condutas necessárias para o convívio, sem destruir a capacidade reflexiva e crítica que deve ser estimulada em paralelo para que a criança possa realizar seus julgamentos de forma autônoma, com base nos conceitos e valores apreendidos, e em suas avaliações e ponderações pessoais.

A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM O LIVRO

A relação da criança com o livro não foi sempre a mesma. De acordo com Bajard (2007), tempos atrás, grande parte das crianças, especialmente as provenientes de famílias mais simples e pouco letradas, somente iniciava seus primeiros contatos com os livros por volta dos sete anos, na

escola. Nestas circunstâncias, a função do livro era estritamente servir de instrumento para a alfabetização, de modo que “era único – não havia outros – coletivo – cada aluno tinha um exemplar – e didático – a cartilha” (p. 15). O grande problema apontado pelo autor neste caso é que, em tais condições, o livro só era utilizado dentro da escola e, ficando restrito ao seu papel escolar, não tinha função social.

Em relação à imagem como linguagem nos livros e o desenvolvimento dos bebês, Bajard (2007) também afirma que “uma das primeiras descobertas que o bebê deve fazer é reconhecer a imagem como representação, isto é, como objeto distinto da realidade”. É neste aspecto que se dá a articulação e a distinção que o bebê começa a construir e atribuir ao seu entorno. O autor exemplifica esta situação considerando um bebê visualizando um livro com imagens de um cão:

A semelhança da imagem com a realidade cria ilusão. Mesmo quando ele reconhece em determinada ocasião que o cachorro não está vivo, essa habilidade vale apenas para um contexto específico e não é definitivamente adquirida. Trata-se de uma conquista gradativa que precisa ser sempre exercitada. [...] Quando a superfície inteira da página do livro é ocupada pela imagem da cabeça de um cachorro, a criança infere que não se trata de uma cabeça solta. Como o livro deixa o verso da página ao alcance de seus dedos, a criança vira a página e verifica que não existe outro lado do cachorro. A cabeça apreendida numa face da página é apenas uma representação metonímica do animal: vale para o corpo

inteiro. Quando seu caráter de representação é reconhecido, a ilustração começa a perder sua transparência e manifestar que obedece à ordem da linguagem (BAJARD, 2007, p. 65).

Esse é um momento importante para a criança, especialmente para os bebês. A separação entre a representação das coisas e as coisas em si. Assim, os livros podem contribuir muito neste processo em que realidade vai se construindo e tomando forma diante de olhos curiosos e atentos.

O autor ressalta ainda que a maior recorrência da utilização do desenho como ilustração, em detrimento ao uso de fotografias em livros infantis. Porém, apesar de a variedade dos tipos de imagens apresentadas às crianças nos livros acabar sendo prejudicada pela predileção pelos desenhos, “é importante destacar que o desenho expõe melhor seu caráter de representação. Não esconde a fabricação da ficção, como pode ser o caso da fotografia, mais transparente à realidade” (p. 66).

O desenho mostra-se, então, como detentor de um importante papel nos livros infantis, estimulando ainda mais a imaginação e auxiliando a criança no processo de compreensão e diferenciação entre ficção e realidade.

Pode-se notar o quão positiva pode ser a relação da criança, desde muito pequena, com o livro, especialmente quando recebe incentivo e mediação neste contato. O desenvolvimento da organização e da leitura de tudo que a envolve pode ser um processo muito mais significativo, lúdico e prazeroso com o apoio da literatura como

potencializadora da experimentação e da descoberta.

A EXPERIÊNCIA DA CRIANÇA COM A LEITURA

Para que a experiência da leitura seja, acima de tudo, significativa, é necessário que se busque na literatura algo com que se possa estabelecer uma relação.

De acordo com Paiva (2005), mesmo nós, adultos, sentimos a necessidade de estarmos conectados de alguma maneira com aquilo que escolhemos como objeto de leitura para que possamos nos envolver e sentir prazer com esta ação. Sendo assim, a criança também necessita que as leituras a ela apresentadas sejam provocativas e causem algum tipo de mobilização interna ou identificação, uma vez que:

é através dos sentidos, das sensações apreendidas, que a criança compreenderá o mundo ao seu redor, e os livros de literatura, em especial de imagens, vão possibilitar-lhe recontar histórias e reinventá-las. A criança, frente ao objeto livro, se de boa qualidade, é estimulada a criar roteiros, cenários, personagens, cenas e espaços e prepara-se, como numa brincadeira, para a construção de significados e para a compreensão do real (PAIVA, 2005, p. 46).

A mediação entre a criança e o mundo pode ser permeada pela linguagem da literatura infantil.

Especialmente utilizando o recurso das imagens, o livro pode representar uma possibilidade de preenchimento do espaço fictício e da fantasia, ampliando de

forma significativa o domínio linguístico, potencializando, assim, a aquisição do saber além de proporcionar no sentido criativo por meio do maravilhoso e do ilimitado.

O PAPEL DO PROFESSOR NO CONTATO DA CRIANÇA COM A LEITURA

Ao professor cabe a importante tarefa de proporcionar aos seus alunos uma experiência significativa e estimulante com a leitura. Para isso, é necessário que fronteiras sejam rompidas na escolha de seu repertório, buscando abranger diversos gêneros, como poesia (em sua diversidade de gêneros poéticos), e trabalhar com letras de música, adivinhas, parlendas, quadrinhas, trava-línguas, entre outros.

Não é preciso e nem recomendável que as únicas leituras sejam feitas a partir de livros de “historinhas”. Assim, conforme Paiva (2005), o professor conduz os alunos a diferentes esferas da cultura.

Permitir que as crianças manuseiem os livros e se apropriem do material é algo muito positivo, mas a autora também aponta que o professor não pode prescindir do constante uso de sua voz como estímulo, fazendo sempre a leitura para elas.

Bajard (2007) aponta que a escuta é um caminho possível para proporcionar acesso à literatura a crianças que ainda não sabem ler.

A tradição da voz alta é antiga. Depois da Reforma ela já era frequente na Europa entre as famílias protestantes, nas quais

o patriarca dizia textos sagrados da Bíblia durante a noite. No Brasil, séculos atrás, letrados reunidos em saraus escutavam poemas da boca dos seus autores, reuniões essas que hoje ainda perduram sob novas formas (BAJARD, 2007, p. 15).

Essa prática foi incorporada pela escola, como ressalta Bajard (2007), ao lembrar que todos aqueles que passaram pela escolarização conheceram um professor que fizesse uso da leitura de textos literários em voz alta simplesmente pelo prazer da leitura e da escuta, sem que tarefas fossem exigidas a partir da leitura. “Essa voz alta sistemática não somente encantava os alunos, fascinados pela musicalidade da voz do professor, como também revelava obras escritas da literatura” (p. 16).

No processo de aproximação entre a criança e a leitura, mediado pelo professor, é preciso considerar também as especificidades dos alunos no momento de escolher leituras a serem trabalhadas.

Jolibert (1994) frisa que a relação entre ensino e aprendizado merece reflexão, uma vez que a pedagogia que vem sendo praticada visa mais o “ensinar” do que o “aprender”, ou seja, o foco está no professor, em vez de centrar-se na criança e em seu desenvolvimento individual e particular.

Na maior parte do tempo, a pedagogia tradicional, e até a pedagogia dita renovada, envolve o ensino: a atividade essencial é realizada pelo professor, e às crianças só cabe ‘entender’, ‘responder’, ou ‘executar’ as tarefas imaginadas por ele. Nenhuma exigência ligada a uma situação real: estamos no campo do fazer-de-conta, ou em

atividades nas quais aprender é a meta e não o meio (JOLIBERT, 1994, p. 13).

Conforme Bajard (2007), o trabalho com a literatura infantil não precisa ser necessariamente justificado por seu valor relativo à aprendizagem da língua, contudo, este não pode ser esquecido.

É importante lembrar que não somente a apropriação da linguagem oral, como seu aperfeiçoamento pode ser muito beneficiado pela prática da leitura com as crianças por meio da viabilização do acesso a uma gramática mais complexa e a um léxico cada vez mais amplo.

Considerando o exposto, fica clara a responsabilidade que o professor de Educação Infantil possui em relação à viabilização do acesso das crianças, desde bebês, aos livros, como também no que diz respeito ao imprescindível estímulo do contato com a literatura infantil que, seja por meio da voz, das imagens, ou de seu conjunto, proporciona significativa contribuição ao desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste artigo foi possível conhecer aspectos relevantes relativos ao papel da Literatura Infantil no desenvolvimento da criança.

Ao buscar-se compreender de que forma a criança era tratada e compreendida há alguns séculos e como este cenário sofreu significativas transformações ao longo do tempo até o momento presente, pode-se entender como se deu o reconhecimento da primeira etapa da vida humana, por si só, uma

importante fase do desenvolvimento, e não somente algo que antecede e deve preparar para o que realmente tem valor, ou seja, a fase adulta.

A partir desta compreensão, nota-se que tanto a História da Educação Infantil como a História da Literatura Infantil passaram pelo mesmo processo de amadurecimento de uma ideia sobre o que é ser criança, o que a criança precisa e o que deve ter garantido como direito inegável, bem como quais suas características e como se pode atendê-las plenamente para que seu desenvolvimento seja favorecido.

O longo caminho que a Educação Infantil trilhou para consolidar-se como parte integrante da Educação Básica é uma notável conquista. Zelar por esta conquista procurar oferecer as melhores oportunidades ao aluno é o maior objetivo do professor de Educação Infantil.

A História da Literatura Infantil, por sua vez, revelou-se, neste estudo, algo construído em uma trajetória que imprime claramente a forma como a visão sobre a criança foi sendo modificada ao longo do tempo, passando de uma produção meramente formadora de pequenos adultos ao deleite do maravilhoso e da liberdade da imaginação.

Considerando os teóricos abordados neste trabalho, foi possível perceber o quanto a Literatura Infantil pode contribuir para o desenvolvimento infantil.

A manipulação dos livros, a observação das gravuras, a escuta do texto lido e interpretado pela voz do adulto proporcionam à criança uma verdadeira viagem em que ela explora diversas possibilidades de compreensão e

organização dos acontecimentos narrados e da representação das coisas, alimentando seu imaginário e sua forma de se relacionar com o mundo ao seu redor.

Também é neste contexto que a criança vai construindo o hábito de deixar-se envolver pelas histórias e passar a buscar esta experiência, dando início ao desejo de adquirir a habilidade de ler.

O professor tem o papel imprescindível de oportunizar experiências diferenciadas e diversas a seus alunos envolvendo a Literatura Infantil. Sem dúvida, este é um rico recurso pedagógico que se mostra muito eficaz no auxílio ao desenvolvimento oral e social da criança. Contudo, não deve ser compreendido de forma limitada apenas por este aspecto.

A leitura e a escuta de histórias despertam na criança um envolvimento consigo mesma e com o mundo, por meio de experiências prazerosas e significativas, e por isso deve ser algo valorizado e priorizado na Educação Infantil.



DIVANIRA DA SILVA SOUSA

Graduações em Licenciatura Plena em Letras pela UNIABC - Universidade do Grande ABC (2008) e em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNIMES - Universidade Metropolitana de Santos (2015); Pós graduações em Educação Infantil (Lato Sensu) pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2014) e em Alfabetização e Letramento (Lato Sensu) pela Faculdade HSM (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I : 1º e 5º ano (nos períodos matutino e vespertino, respectivamente) ambos na EMEF Professor Antônio de Sampaio Dória -Prefeitura do Município de São Paulo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989.

BAJARD, Élie. Da escuta dos textos à leitura. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 5.692/71. Agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm.

Acesso em 10 de maio de 2018.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 9.394/96. Dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

Acesso em 12 de maio de 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil: Teoria e Prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FROEBEL, Friedrich. A educação do homem. Nova Iorque: Appleton, 1887.

JOLIBERT, Josette. Formando crianças

leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____.; LEITE, Maria Isabel (orgs.). Infância e produção cultural. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil Brasileira: história e histórias. 6. Ed. São Paulo: Ática, 2007.

MEIRELES, Cecília. Problemas da Literatura Infantil. 3. ed. São Paulo: Summus, 1979.

OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte; PALO, Maria José. Literatura Infantil: voz de criança. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Literatura Infantil: voz de criança. 4. ed. – São Paulo: Ática, 2006.

PAIVA, Aparecida de. Alfabetização e Leitura Literária. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor. In: BRASIL, Ministério da Educação. Alfabetização e Letramento na infância. Boletim 09/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2005. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150630AlfabetizacaoeLetramento.pdf>> Acesso em 05 de junho de 2018.



SER PROFESSOR (HOMEM) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de discutir as especificidades de ser professor (homem) na educação infantil. Baseado em um relato de experiência e em estudos da ideologia de gênero, pretende-se discorrer sobre os desafios encontrados na trajetória do educador homem na etapa da Educação Infantil. Propomos uma reflexão sobre como as diferenças de gênero incidem na atuação deste profissional junto ao magistério, visto como uma carreira tradicionalmente feminina. Busca-se apontar de que modo fatores culturais, sociais e biológicos abrangem os preconceitos relacionados ao exercício de homens nesta etapa da educação e como a escola pode socializar diferentes saberes, exercendo seu papel na luta contra o aumento de preconceitos e discriminação direcionados aqueles que não correspondem a um ideal de masculinidade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Gênero; Professor; Homem.

INTRODUÇÃO

A presença de educadores do sexo masculino em creches e pré-escolas altera a maneira como as famílias e a comunidade escolar percebem a educação. Suscitam preconceitos originários de ideologias que entendem a profissão como eminentemente feminina porque lida diretamente com os cuidados de crianças pequenas.

Baseado em um relato de experiência e em estudos da ideologia de gênero, este artigo pretende apresentar o valor da presença masculina na docência da educação infantil advertindo para a necessidade de uma reflexão referente às atitudes sociais pertinentes a discriminação em relação aos docentes que atuam como educadores nesta etapa da escolarização.

Propomos uma reflexão sobre como as diferenças de gênero existentes em nossa sociedade incidem na atuação deste profissional junto ao magistério, visto como uma carreira tradicionalmente feminina. Busca-se apontar de que modo fatores culturais, sociais e biológicos abrangem os preconceitos relacionados ao exercício de homens nesta etapa da educação.

O texto ancora-se em referenciais teóricos da perspectiva das Ciências Sociais compreendidos como um complexo de relações e interações humanas. Contudo, também traremos à baila o posicionamento das Ciências Biológicas, a fim de ponderarmos diferentes perspectivas. Ressaltamos, porém, que não temos o objetivo de sobrepor uma temática à outra, mas tão somente, provocar reflexões e uma análise de divergentes

pontos de vistas.

Na primeira seção discorreremos sobre o processo de feminização do magistério e suas relações com a história da Educação Infantil. Em seguida, apresentaremos nossa trajetória como docente nesta etapa da educação refletindo sobre as dificuldades e os desafios no exercício da profissão. Posteriormente, a partir dos constructos teóricos das Ciências Sociais e Biológicas, analisaremos a problemática da ideologia de gênero. Por fim, discutiremos como a escola, instituição formadora de opiniões, responsável pelo processo de humanização e pela formação de crianças e jovens para a integração ao mundo social adulto na modernidade pode acolher, criticar e socializar diferentes saberes exercendo seu papel na luta contra o aumento de preconceitos e discriminação direcionados a todos aqueles que não correspondem a um ideal de masculinidade dominante contribuindo para mostrar que o gênero masculino também pode ser um forte aliado na Educação Infantil.

EDUCAÇÃO INFANTIL: LUGAR DE MULHERES?

O magistério tanto no Brasil como em outros países é uma profissão majoritariamente exercida por mulheres. Dados do último Censo da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) indica que, dentre os 575.236 profissionais contabilizados no segmento de Educação Infantil, apenas 21.031 (3,65%) são homens. A discrepância de gêneros é um pouco menor

quando comparada ao Ensino Fundamental, no qual homens representam 270.446 (19%) entre 1,1 milhão de docentes.

ROSEMBERG (1999) apontou uma distribuição desigual de homens e mulheres no sistema educacional. Constatou que as mulheres são mais frequentes nos níveis de ensino inferiores em que os salários e os alunos são menores e os homens são mais representativos em funções técnico-administrativas.

SAPAROLLI (1998), com base nas pesquisas de BRUSCHINI/AMADO (1988) e DEMARTINI/ANTUNES (1993), demonstrou significativa presença de mulheres atuando na educação de crianças pequenas se comparado ao número de homens que exerciam a mesma profissão. Nesta pesquisa chama atenção o elevado número de publicações que fazem referência às correntes de pensamento que associavam o magistério à vocação, considerando as mulheres biologicamente mais aptas ao desenvolvimento do trabalho docente com crianças pequenas. SAPAROLLI (1998) identifica que a inserção da mulher na educação infantil se deu como uma extensão da maternidade, excluindo o homem dessa profissão:

O processo de feminização do magistério se deu pela perda de prestígio ocupacional, associada ao salário pouco compensador que afastou os homens da profissão; possibilidade de conciliar a profissão da mulher com o cuidado de seus filhos e o trabalho doméstico, restrição de alternativas para a mulher no mercado de trabalho até o final da década de 30, época em que o magistério era a única profissão feminina

respeitável (SAPAROLLI, 1998, p. 109).

CARDOSO, OLIVEIRA E SABOYA (2015) também argumentam que “embora haja a feminização da docência na educação infantil, esse atributo não se refere somente ao fato da mulher ser uma representação fidedigna da maternidade”. Fatos históricos e sociais como a Revolução industrial, a inserção da mulher no mercado de trabalho e os baixos salários desta modalidade profissional foram grandes contribuintes para que o homem fosse afastado da profissão. RAMOS e XAVIER (2010) colaboraram com esta visão ao apontarem que:

Historiadores da educação brasileira têm demonstrado por meio de uma variada gama de estudos que ao longo do século XX, à medida que o Estado amplia a escolarização primária obrigatória, cresce e de maneira significativa, a presença de mulheres no exercício da docência. Por sua vez, os homens que se dedicavam ao magistério primário se deslocam das salas de aulas para os postos superiores na hierarquia burocrática do campo educacional. Um número significativo desses profissionais troca a carreira docente por outras ocupações de maior prestígio social. O fenômeno, conhecido como feminização do magistério estendeu-se gradativamente para a escola secundária e média, mas não chegou às instituições de ensino superior, onde a presença masculina de docentes sempre foi significativa (RAMOS e XAVIER, 2010, p. 3).

No entanto, para SAYÃO (2005), a afirmação de que o magistério é uma profissão feminina constitui-se num problema e não em uma verdade, pois alguns estudos indicam que “a

profissão de educador infantil” não constitui um trabalho feminino porque nela encontra-se um número maior de mulheres exercendo a docência, mas porque exercem uma função de gênero feminino, vinculada à esfera da vida reprodutiva “cuidar e educar crianças pequenas” (SAYÃO, 2005, p. 45).

Atualmente as representações sociais quanto aos papéis desempenhados por homens e mulheres têm sido modificadas. Muitas mulheres têm executado papéis antes atribuídos aos homens, estes, por sua vez, têm desempenhado atividades que antes eram consideradas femininas, por exemplo, a educação dos filhos e as tarefas domésticas. Essas mudanças também se refletem na educação, mesmo em proporções menores, quando comparados ao número de mulheres, creches e pré-escolas têm-se deparado com a entrada de profissionais homens para atuar no cuidado e na educação de crianças pequenas.

A entrada desses educadores anuncia mudanças significativas no cenário da educação. Esse fenômeno, marcado pelo aumento da demanda desta faixa etária e pelas mudanças sociais e econômicas que alteraram as configurações familiares tem provocado debates em relação aos papéis sociais exercidos por homens e mulheres.

No Brasil, a concepção educativa de atendimento à criança de zero a 06 (seis) anos ganhou força no final da década de 70 e início dos anos 80, no bojo dos debates acerca da democratização da educação e da sociedade, bem como de garantia dos direitos da população. Desde então, o Brasil passou por um momento de redemocratização e

a educação infantil teve destaque tanto no campo das pesquisas como no campo legislativo. A Educação Infantil deixou de ser um direito trabalhista de mães, pais ou responsáveis e passou a ser um direito da criança pequena, (BRUEL, 2010, p. 132).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 1996, surge uma concepção de educação infantil que entende esta etapa como um direito da criança. A trajetória da Educação Infantil nos mostra que cada criança é um ser em desenvolvimento tendo necessidades diferentes. Assim, as instituições que trabalham com crianças pequenas devem apresentar para estas, um ambiente que traga sensações de prazer e acolhimento, na qual a criança perceba-se como um ser especial. Um lugar de cuidado, sem deixar de ser um espaço de descoberta, de estímulo e de situações que despertem a curiosidade e que valorizem as diversas formas de expressão.

Nesta concepção de educação o cuidar e o educar são entendidos como processos indissociáveis, pois as crianças menores possuem necessidade de carinho, atenção, afeto, respeito e segurança, sem os quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa da vida, elas tomam contato com o mundo exterior e por meio das experiências diretas com as pessoas e as coisas com as quais se relacionam, aprendem apropriando-se de conhecimentos e valores historicamente acumulados.

O profissional que atua com crianças menores deve corresponder a essas necessidades de forma que concilie competências voltadas ao processo de

educação, entendido como ensino, mas também ao processo de cuidado, o que exige destes profissionais atitudes de carinho, respeito e atenção às necessidades físicas, biológicas e emocionais. Nesta ótica, cabe ao educador favorecer um ambiente de cuidados e muita afetividade, o que faz com que o trabalho docente nesta etapa da educação sempre estivesse relacionado a uma tarefa do gênero feminino, visto que as mulheres durante muito tempo eram os únicos seres capazes de desempenhar essas funções.

SOUZA (2011) corrobora para esta tônica quando afirma que embora a primeira etapa da Educação Básica tenha diversas origens, nas várias propostas o cuidar e o educar se relacionavam à maternidade e ao âmbito doméstico, características consideradas femininas. CARDOSO, OLIVEIRA e SABOYA (2015) apontaram que, ao longo da trajetória da Educação Infantil, a profissão de professora, consolida-se como essencialmente feminina “amparada em uma concepção, que tinha como pressuposto a escola como extensão do lar e continuidade da maternidade”.

A sociedade na qual estamos inseridos costuma pensar que as mulheres devido ao seu instinto maternal exercem mais aptidão para serem educadoras na educação infantil do que homens. Assim, fica claro como ainda é compreendido o papel da mulher como cuidadora, carinhosa, paciente, qualidades essas que não contextualizam o universo de significações do gênero masculino. Esses adjetivos remetem a uma visão normativa no tocante ao ser homem e ser mulher, porém não há apenas uma forma de ser homem ou

mulher, mas sim diferentes maneiras de viver a feminilidade e a masculinidade (CARDOSO, OLIVEIRA e SABOYA, 2015, p.15).

Embora as mulheres tenham sido reconhecidas como únicos seres capazes de cuidar e educar crianças pequenas, alguns paradigmas têm se levantado considerando a presença do papel masculino como educador e cuidador de crianças. Por outro lado, o fato de homens lidarem com os cuidados de crianças de pouca idade ainda provocam conflitos, receios e questionamentos, colaborando para o aumento de preconceitos, visto que, o trabalho nessas instituições exige dos professores uma forte interação não somente com as crianças, mas também com as famílias e seus responsáveis.

Desta problemática emerge estigmas relacionados ao cotidiano das instituições em torno da categoria de gênero. As mulheres por serem sensíveis, estariam mais aptas para exercerem atividades que exigem cuidados e atenção, em contrapartida, levantam-se dúvidas quanto à capacidade de homens lidarem com a educação e o cuidado de crianças pequenas. Seriam os homens incapazes de exercerem esta profissão? Este questionamento pressupõe o reconhecimento de que as relações de gênero estão em diversos aspectos presentes em nossa sociedade e que na história da humanidade, a sociedade sempre se dispôs a impor papéis para homens e mulheres atribuindo-lhes características e funções específicas de acordo com o sexo biológico.

VIANNA e RIDENTI (1998) destacam que as desigualdades entre homens e mulheres são fortemente atribuídas às distinções

de sexo com fortes evidências biológicas. As características físicas e biológicas que distinguem homens e mulheres acabam sendo usadas na construção de um conjunto de representações sociais e culturais de valores e atribuições sociais.

Entretanto, em oposição às atribuições sociais impostas pela sociedade, tomo como exemplo, minha trajetória profissional, iniciada em 2010 quando, primeiramente pela Secretaria Municipal de Educação de Suzano e posteriormente na Prefeitura de São Paulo, ingressei na profissão de educador de crianças pequenas. Confesso que a decisão em tomar posse deste cargo não foi tarefa fácil. Sabia que grande seria a mudança em minha vida profissional, até então dedicada exclusivamente ao setor administrativo. Lembro que ao anunciar a decisão de ingressar na área da Educação alguns conhecidos externaram os seguintes comentários:

– “Você irá trabalhar com crianças?” (espanto).

– “Tenha cuidados”. “Não abrace, não beije, não demonstre muito afeto, os pais podem não gostar de ver um homem cuidar de seus filhos”.

Minha primeira experiência como docente foi em uma classe de alfabetização, cuja escola, localizada em um bairro da periferia do Município de Suzano, atendia crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Recordo minha insegurança ao me deparar com crianças entre 06 (seis) e 07 (sete) anos, a maioria delas dependentes de cuidados e atenção e por ser uma escola localizada em um bairro de periferia também eram crianças

que ansiavam por afetividade.

Talvez por insegurança ou por receio, preferia não demonstrar atitudes de carinho com os alunos e em situações que exigiam um cuidado maior como ajudar uma criança a se vestir ou ir ao banheiro, procurava sempre o auxílio de outros profissionais, solicitando que esses realizassem essas funções. Evitava um contato mais afetivo como um abraço, um beijo, um gesto de carinho. Neste sentido, minha iniciação na docência se configurou como um momento de instabilidade, de insegurança, mas também, de aceitação de desafios e de redefinição de algumas crenças.

Ao longo desses 08 (oito) anos exercendo a profissão docente, embora nunca tivesse vivenciado situações constrangedoras relacionadas ao estranhamento dos pais ou da comunidade, preocupava-me com a complexidade do exercício da profissão e com a imagem que procurava transparecer junto às famílias. Minha postura sempre foi a de uma pessoa reservada, séria e comprometida com o meu trabalho. Talvez o fato de lidar com crianças maiores e independentes, que não exigiam realizar tarefas relacionadas a cuidados corporais como banho e troca, tenha contribuído para que não tivesse presenciado de forma “explícita” situações de reprovação.

Apesar disso, nos casos em que havia a necessidade de executar funções relacionadas a cuidados específicos, como trocar uma criança ou acompanhá-las até o banheiro, solicitava ajuda a outros funcionários quase sempre professoras ou uma auxiliar de serviços gerais. Saliento que tal atitude jamais teve a pretensão de

dicotomizar as dimensões de cuidar e educar, tão inerentes à educação infantil conforme cita RAMOS (2011):

Executar as tarefas contidas no binômio educar/cuidar não se configura como uma dificuldade exclusiva dos professores homens. Estudiosos da educação infantil têm produzido profícuas discussões sobre a indissociabilidade do cuidar e do educar. Essas duas dimensões, mesmo que nunca tenham estado verdadeiramente separadas, precisam ser pensadas, intencionalmente, de modo integrado, pois, segundo Montenegro (2001), se a criança necessita de cuidados, proteção e aconchego, também é verdade que vivenciará experiências mais enriquecedoras se estiver sendo estimulada por profissionais formados para desenvolver atividades educativas programadas. E isso, como se sabe, independe do sexo do docente (RAMOS, 2011, p. 74).

Mesmo sentindo-me à vontade e competente em realizar essas tarefas, por receio de como os pais reagiriam, procurava evita-las. Deste modo, fui construindo minha identidade profissional a partir daquilo que acreditava serem as expectativas das famílias em relação a minha conduta, expectativas que possivelmente, potencializaram o desenvolvimento de características consideradas adequadas, inibindo manifestações e ações que pudessem gerar conflitos.

Hoje, ao refletir sobre minha trajetória como professor da primeira infância, observo que foram mais recorrentes atitudes de curiosidade, surpresa e admiração do que de repúdio à minha pessoa como educador.

Atitudes demonstradas pelas colegas de trabalho em expressões do tipo: _ “Que legal, um professor homem na Educação Infantil”, _ “Até que enfim um homem nesta escola”, (época em que eu era o único funcionário do sexo masculino na instituição). Ou ainda situações manifestadas pelos próprios pais: _ “Olha, você terá um professor e não uma professora”. “Quero ver se agora não irá obedecer”. _ “Que diferente, nunca vi um professor homem em creche”.

Neste caminhar, apenas uma vez, a mãe de uma criança demonstrou preocupação em saber que sua filha teria um professor (homem), situação causada pelo impacto inicial de encontrar um homem no qual esperava encontrar uma mulher. No entanto, ao acompanhar meu trabalho ao longo do ano, esta mãe afirmou ter ficado mais confiante e muito satisfeita percebendo que um homem pode fazer o trabalho de educador com a mesma competência de uma mulher. A essa admiração, somam-se algumas manifestações de respeito por parte de muitos outros pais e mães que sempre teciam elogios à minha conduta com seus filhos.

Apesar dos enaltecimentos, as situações acima descritas revelam o quanto nossa sociedade ainda atribui diferenças de valores entre aquilo que é considerado do âmbito masculino e do feminino e como essas diferenças se aplicam e se concretizam também em algumas profissões, notadamente na docência da primeira infância, profissão majoritariamente dominada por mulheres. Na tentativa de compreender esse processo recorro às áreas das Ciências Sociais e das

Ciências Biológicas que de forma oposta acirram o debate em torno das diferenças de gênero. Ressaltamos que não temos como objetivo sobrepor uma tese à outra, mas tão somente, provocar interpretações e análise de diferentes pontos de vistas.

A PROBLEMÁTICA DA IDEOLOGIA DE GÊNERO: ALGUMAS INTERPRETAÇÕES

A problemática em torno do conceito de gênero teve seu apogeu com a publicação e promulgação da terceira versão da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017. Este documento de caráter normativo definiu o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), este documento trouxe à baila, uma profunda discussão entre os ideólogos de gênero que afirmam que ninguém nasce homem ou mulher, mas que cada indivíduo deve construir sua própria identidade, isto é, seu gênero, ao longo da vida. Para esses teóricos, “homem” e “mulher”, seriam apenas papéis sociais flexíveis, que cada um representaria como e quando quisesse, independentemente do que a Biologia determine como tendências masculinas e femininas.

Por outro lado, uma classe médica, formada em particular por especialistas das

Neurociências se posicionaram contrários à inserção da ideologia de gênero mostrando por meio de testes empíricos diferenças inatas nas preferências e comportamentos de homens e mulheres. A eminência deste debate acirrou as divergentes opiniões entre defensores das Ciências Humanas e especialistas das áreas biológicas.

Segundo os ideólogos de gênero, talvez, não seja a biologia que determine a auto identificação do indivíduo com o sexo biológico, chamada de identidade de gênero e seu comportamento sexual, mas sim a sociedade e cultura circundantes. Para esses teóricos a identidade de gênero é uma construção social e este posicionamento fundamenta-se a partir da perspectiva das Ciências Sociais.

SCOTT (1986) historiadora norte-americana, autora do artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, publicado no *American Historical Review*, é referência teórica importante no estabelecimento dos estudos de gênero no Brasil. Para esta historiadora, o termo “gênero” tem significação polissêmica, pode ser utilizado para diversas atribuições em diferentes campos do conhecimento, o que permite interpretá-lo como conceito e categoria de análise.

O termo gênero surgiu nos anos 60/70, relacionado a uma construção social do sexo, significa a “distinção entre atributos culturais alocados a cada um dos sexos e à dimensão biológica dos seres” (SCOTT, 1995, p. 86).

Scott (apud 1995, SAYÃO, 2005, p. 59), aponta que o conceito de gênero pode ser definido com base em dois aspectos

inter-relacionados, os quais são separados para efeitos analíticos: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Gênero indica quatro elementos que se relacionam entre si e que não operam uns sem os outros. São eles:

a) os sistemas simbólicos, acessados nas diferentes culturas e que produzem representações simbólicas; b) os conceitos normativos, expressivos das interpretações construídas a partir dos símbolos e presentes nas doutrinas religiosas, escolares, políticas, científicas. Eles assumem uma posição binária fixa na qual os significados de homem e mulher são determinados; c) as representações expressas pelos binarismos, cuja origem precisa ser buscada para desmistificar seu caráter aparentemente a-histórico; d) as identidades, relacionadas às organizações e representações específicas que demandam o resgate de sua historicidade (SAYÃO, 2005, p. 60).

Desta perspectiva, compreende-se que o conceito de gênero é uma construção que se dá ao longo da vida. É em diferentes instituições e práticas sociais que nos constituímos como homens e mulheres num processo que nunca se finaliza ou se completa e dependendo do contexto sociocultural o qual estamos inseridos, há múltiplas e conflitantes formas de viver as feminilidades e as masculinidades incluindo tempos, lugares e circunstâncias.

Conceituar gênero propõe um distanciamento das análises que se

preocupam em focar apenas os papéis e as funções destes, investem numa abordagem mais ampliada que considera as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, leis e as políticas sociais permeadas por crenças e pressupostos de masculino e feminino ao mesmo tempo em que as produzem, mantêm ou as ressignificam. “Gênero remete, portanto, a uma tentativa de incorporar, na análise, aspectos que são socialmente construídos, observando que cada cultura define o que é masculino e feminino. Trata-se de definições mutáveis, que podem e, por vezes devem ser alteradas” (VIANNA e RIDENTI, 1998).

Assim, de acordo com as ciências sociais e humanas, os diferentes sistemas de gênero masculino e feminino e as suas formas de relações sociais são decorrência da apropriação cultural e não de diferenças naturais instaladas nos corpos de homens e mulheres. O modo como nos comportamos em sociedade é reflexo de um intenso aprendizado sociocultural que nos ensina a agir conforme as prescrições de cada gênero. Deste entendimento, o conceito de gênero se refere a uma construção social, produto da realidade social e da cultura que estamos inseridos e não apenas determinado por questões biológicas, tidas como naturais.

Todavia, um grupo de médicos, liderados por AGUILERA (2017) publicaram um estudo de posicionamento contrário a este pensamento. Denominado “Contribuição e apelo médico-científico acerca da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular” esse estudo procura contestar cientificamente as bases sociais da ideologia

de gênero.

Fundamentados na Genética Comportamental, na Psicologia, na Embriologia e na Psiquiatria, o grupo refuta a ideologia de gênero demonstrando por intermédio de copiosos estudos, a força das Ciências Biológicas no desenvolvimento e na identificação do sexo o qual a criança nasce. Refirmam que a identidade de gênero tem forte e profunda relação com a base genética e, em congruência com esta, a expressão endócrina e neurológica natural do indivíduo. Segundo essa equipe de médicos, a Neurociência aponta há décadas para claríssimas diferenças anatômicas e funcionais entre o cérebro de homens e mulheres.

Imagens de ressonância magnética revelam evidentes diferenças entre os cérebros de homens e mulheres em diversas regiões cerebrais. Embora falte ainda uma resolução definitiva, há ainda outros estudos que indicam que essas diferenças poderiam sim justificar a existência de diferentes habilidades, preferências e comportamentos entre os sexos feminino e masculino levando toda uma linha de pesquisa a lidar com termos como “sexo cerebral” (DAMIANI et al, 2005), (AGUILERA, 2017, p. 7).

Nesses estudos revela-se que as diferenças neurológicas entre os sexos existem, são inúmeras e bem definidas. E para que não haja dúvida se essas diferenças são causa ou efeito das construções socioculturais que circundam o indivíduo, há a publicação de inúmeras pesquisas, entre as quais, a tese da teoria da Convergência das Evidências, baseada em (BALTHAZART & COURT, 2017):

Modelos animais mostram núcleos sexualmente dimórficos da área pré-óptica hipotalâmica similares, que se desenvolvem sob a influência precoce de testosterona e estão presentes antes de o animal experimentar comportamento sexual. A plasticidade morfológica cerebral em resposta ao ambiente ou comportamento é mais proeminente no córtex cerebral do que no hipotálamo, o qual está relacionado principalmente a alterações hormonais (GARCIASEGURA, 2009; GARCIA-SEGURA, 2010; PASCUAL-LEONE et al, 2005)”. Os autores colocam que embora os achados de estudos semelhantes isoladamente não sejam completamente conclusivos, quando tomados em conjunto, no entanto, eles fornecem evidências convergentes, as quais apontam todas na mesma direção: a importância do fator biológico no comportamento, identidade e orientação sexual (AGUILERA, 2017, p. 8).

De acordo com a classe médica provas científicas invalidam o fundamento da ideologia de gênero de que os seres humanos ao nascerem são ‘páginas em branco’, cujos dados são preenchidos pela sociedade. Para isso, tomam como evidencia a tese de (PINKER, S., 2003), cujo livro “Tábula Rasa: A Negação Contemporânea da Natureza Humana” mostra que todos nós, seres humanos, temos determinações genéticas desde o nascimento que direcionam nosso desenvolvimento.

Numa análise ainda mais simples, indicamos os conhecimentos da neonatologia, que traz em sua prática diária o fato de que o bebê ao nascer não é “página em branco”, mas há,

ao contrário, dezenas de reflexos que ele realiza desde o nascimento, como os reflexos da preensão palmar, apoio plantar, marcha reflexa, de busca e de sucção, entre outros. Ninguém precisa ensiná-lo, por exemplo, a sugar o leite materno. Se ele é uma página em branco, como saberia fazê-lo sem ser ensinado a tanto? (AGUILERA, 2017, p. 9).

Como visto as ciências biológicas com seus estudos empíricos e comprovados cientificamente por diversas áreas afins, procuram trazer à luz a insuficiência presente nas hipóteses da ideologia de gênero. Refutam a ideia de que a identidade de gênero é determinada pelas condições sociais e culturais circundantes nos indivíduos mostrando que as crianças ao nascerem estão longe de serem “páginas em branco”. Ao contrário, já encerram em si desde fases pré-natais determinações diversas segundo a carga genética hereditária e o ambiente intrauterino em que se desenvolvem. Até certo ponto da vida a desidroepiandrosterona, um precursor dos hormônios sexuais, é o mesmo em homens e mulheres e sua conversão em hormônio masculino ou feminino não se dá pelo que o indivíduo pensa que é ou como ele se comporta.

Assim, divergentes posicionamentos à ideologia de gênero tendem a promover cada vez mais os conflitos entre aqueles que defendem que a identidade de gênero é resultante de aspectos sociais e culturais em detrimento do determinismo biológico que atribui comportamentos destinados a homens e mulheres.

Ocorre que, para além das diferenças existentes entre os defensores da ideologia

de gênero e os adeptos das ciências biológicas é comum uma expectativa em relação sobre como homens e mulheres devem participar e se comportarem.

SAYÃO cita que: a concepção comum de masculinidade associa o homem ao “duro”, viril, fático, energético, ativo, ao passo que as mulheres seriam as “moles”, doces, ternas, carinhosas, reforçando, assim, uma compreensão binária acerca dos modos de vida de homens e mulheres (SAYÃO, 2005, p. 230).

Esta expectativa engloba também modos específicos de trabalho revelando uma alta concentração de homens que exercem atividades de engenheiros, técnicos de informática, motoristas de ônibus, construindo a ideia de profissões consideradas masculinas, normalmente associadas à força ou a habilidades matemáticas. Para as mulheres caberiam tarefas de cuidado e ensino, sobretudo, enfermeiras, assistentes sociais, professoras, domésticas ou donas de casa, profissões vinculadas ao trabalho reprodutivo.

Esse fenômeno demonstra que a naturalização dos gêneros tende a orientar e normatizar papéis tradicionais sobre quais profissões seriam tipicamente femininas ou masculinas definindo quais atividades caberiam a homens e mulheres. Situações opostas que revelem comportamentos diferentes relativas a não conformidade ao sexo biológico, passam então a suscitar preconceitos e indiferenças e no que tange ao trabalho com crianças pequenas, a problemática em torno do conceito de gênero nos levantam algumas reflexões.

Seriam os homens incapazes de exercerem a profissão de docente de crianças pequenas, visto que, para o seu exercício são necessários atributos como cuidado, carinho, atenção, afeto, características consideradas tipicamente femininas? Quais desafios se colocam aos homens que exercem a profissão de educadores de crianças pequenas? Qual o papel da escola frente a atitudes preconceituosas que reforçam ideias estereotipadas em relação à presença de homens nos espaços da Educação Infantil?

Ao retomarmos a conceituação de gênero proposta por SCOTT (1995), que o define como: “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 86), compreendemos as diferenciações estabelecidas entre homens e mulheres em diferentes espaços e funções.

Aos homens caberiam atividades de domínio e produção, voltadas ao sustento e ao provento do lar, já para as mulheres, destinam-se as atividades de reprodução, maternagem, cuidados e ensino (trabalho assalariado e doméstico). Este aspecto é fundamentalmente importante para analisarmos as diferenças existentes na maneira de se perceber homens e mulheres no cuidado e na educação de crianças pequenas e como essas representações estão disseminadas em nossa cultura e arraigadas em nossas condutas.

Vencer esses estigmas demonstra o quanto que um professor (homem) que lida com crianças pequenas precisa diariamente mostrar que é competente no que faz afastando o estereótipo do homem como

ameaça além de conquistar seu espaço como profissional. Uma reflexão a partir das falas e situações vivenciadas em minha trajetória permite-me concordar com SOUZA (2011):

A presença de um educador masculino em um espaço caracterizado pela feminização contribui para a atribuição e emergência de uma série de sentidos e significados relacionados a padrões estereotipados de gênero e de papéis associados ao que é do âmbito masculino e do feminino, sendo que esses papéis quase sempre são fundamentados em argumentos biológicos que naturalizam características quando, na verdade, são construídos histórica e culturalmente (SOUZA, 2011, p. 115).

Esta autora em sua dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP cujo título “Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais” aponta que esses sentidos e significados vão sendo negociado o tempo todo, a partir das interações que são estabelecidas com este homem e com as ideias relativas a um masculino genérico, construídas a partir dos significados culturais e dos sentidos pessoais de cada ator envolvido nas relações (SOUZA, 2011, p. 116).

Entre esses sentidos e possíveis interpretações podemos observar alguns referencias que contribuem para a perspectiva das hierarquias sociais vinculadas ao gênero. Essas situações dialogam com inúmeras inquietações situadas no debate sobre as relações de gênero e, mais especificamente, nos modos como tais questões aparecem

no campo da educação, particularmente, no campo da educação infantil.

Um desses sentidos surge da figura do professor heterossexual, cuja imagem é ligada ao homem forte, que suscita medo, autoridade, aquele que garante o controle, a materialização da força e do poder, o disciplinamento das crianças nos momentos em que não se consegue fazer valer a própria autoridade, como pode ser observado na fala do pai que atribui a obediência da filha à figura do professor homem, “Olha, você terá um professor e não uma professora”. “Quero ver se agora não irá obedecer”. Neste caso, o professor é visto mais como o responsável por garantir a disciplina e controlar as crianças do que alguém que está ali para ensinar.

A presença do educador homem também pode produzir a figura do homem agressivo, “macho”, que por isso é considerado incapaz de exercer uma profissão que exija cuidados, carinho e afeto. O fato de ser homem traduz, inevitavelmente, falta de afinidade com um trabalho vinculado à educação e ao cuidado tradicionalmente desenvolvido por mulheres, atitude expressa na surpresa e/ou insegurança da mãe ao saber que sua filha teria um professor do sexo masculino e não uma professora como se espera o convencional, _ “Que diferente, nunca vi um professor homem em creche”.

Há também, infelizmente a emergência da figura do professor predador, viril, pedófilo, que suscita o medo, colocando-se como uma ameaça às crianças. Este educador, pelo fato de ser homem, gera nas famílias uma apreensão de que o homem que ali está terá alguma conduta indevida, visto

que no imaginário coletivo, as histórias de pedofilia vinculam-se muito mais ao gênero masculino que ao feminino, colaborando para disseminar a crença do “homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças” (SAYÃO, 2005, p. 16), conforme subjetivado na fala: _ “Tenha cuidados”. “Não abrace, não beije, não demonstre muito afeto, os pais podem não gostar de ver um homem cuidar de seus filhos”.

Outro referencial surge vinculando o educador ao homossexualismo, já que a profissão, por ser considerada feminina, corrobora para a eminência da ideia de inadequação e desvio de caráter, sendo o professor visto sob suspeita por realizar um trabalho que o desvia de um enquadramento na forma dominante de masculinidade. O fato de ocupar uma função entendida como feminina é suficiente para que as pessoas julguem esse professor como homossexual, mesmo sem conhecê-lo, colocando em prova a sua sexualidade.

Pode-se observar como esses significados ultrapassam as relações estritamente profissionais e se dirigem à vida privada trazendo à tona o sentido de que se esses professores escolheram uma profissão que culturalmente está associada ao feminino é porque eles não são homens de verdade o que contribui para reafirmar o discurso naturalizante relacionado a um padrão hegemônico de masculinidade. Segundo RAMOS (2011):

Ao chegarem às instituições de educação infantil, os professores homens

não permanecem incólumes às relações existentes nos espaços institucionais de educação infantil. Por mais que, em alguns casos, a adaptação desses sujeitos aconteça em um período breve de tempo, nota-se, [...], que esses professores precisam oferecer provas de idoneidade, competência, habilidade e, especialmente, de uma sexualidade que não ofereça riscos para as crianças. Dessa forma, eles vivenciam uma espécie de período comprobatório antes de serem, efetivamente, aceitos como integrantes das equipes de profissionais que cuidam de crianças pequenas e as educam (RAMOS, 2011, p. 61).

RAMOS (2011) aponta que para “serem aceitos pela comunidade escolar, os professores do sexo masculino passam pelo crivo e pela vigilância dos adultos, essencialmente quando a função no interior da instituição infantil exige a execução das funções relacionadas ao cuidado das crianças”. Desta forma, para esses professores homens, soma-se ao estágio probatório – exigência legal para todos os servidores municipais – o “estágio comprobatório”, caracterizando, assim, uma situação que se insere no campo das relações sociais, com repercussão direta na esfera das relações de gênero.

O gênero masculino no ambiente da educação infantil também produz uma representação fundamentada no caráter compensatório positivada nas relações estabelecidas entre os educadores e as crianças.

Nesse caso, prevalece o caráter compensatório quando a criança cria um vínculo mais estreito com uma figura

masculina, especialmente se essa criança é privada no ambiente familiar da figura paterna e convive apenas com pessoas do sexo feminino. Desta maneira, a presença masculina é vista como necessária e positiva ao desenvolvimento emocional da criança (RAMOS, 2011, p. 21).

Deste modo, as famílias e até mesmo os próprios educadores associam o papel do homem como exemplo e referencia necessária para a estruturação psíquica e o desenvolvimento social e cognitivo da criança, especialmente quando essas crianças apresentam algum problema de comportamento como indisciplina, agressividade ou transtornos de conduta.

A imagem do professor (homem) é compreendida como referencial de confiança, proteção e de autoridade, quando este, substitui a falta de uma figura masculina na família, ou seja, o gênero masculino mais uma vez é associado ao sujeito que contribui para o controle e a manutenção da disciplina por meio da força e do medo.

Ao analisarmos as situações desencadeadas pela presença de homens nos espaços da primeira infância podemos perceber o quanto pode ser difícil o exercício de homens no magistério, especificamente com crianças pequenas, e o quanto este professor necessita demonstrar resistência e perseverança para manter-se em uma profissão que culturalmente foi sendo atribuída às mulheres.

O estranhamento inicial das famílias e da comunidade, as relações com as colegas de trabalho, o desprestígio e desvalorização da profissão, os estereótipos enraizados

na sociedade que impõe um modelo de homem ideal contrapondo-se aos atributos necessários aos cuidados de crianças pequenas, o receio de muitas famílias quanto à identidade sexual e o assédio sexual, a necessidade deste profissional estabelecer uma relação de confiança em seu lócus de trabalho, construir uma identidade que transpareça competência profissional e ética comprometida com valores considerados “normais” pela sociedade são alguns dos desafios enfrentados por esses profissionais.

Como apontado, é imprescindível que este educador estabeleça uma relação de confiança com todos que direta ou indiretamente estarão envolvidos neste processo. Este educador precisa demonstrar competências e habilidades para desenvolver tarefas que historicamente são atribuídas ao feminino, mostrar provas de sua idoneidade, boa reputação, revelar-se uma pessoa honrada em seu ambiente de trabalho e provar que não é uma ameaça para as crianças. Tomando-se por base essas reflexões e nos estudos até aqui demonstrado qual seria o papel da escola diante desta problemática?

O PAPEL DA ESCOLA JUNTO À PROBLEMÁTICA DOS GÊNEROS

Ao considerarmos a educação como um processo histórico e so-cial de formação humana, veremos que os seres humanos, para tornarem-se humanos, necessitam de um processo de hu-manização, histórico e social de formação humana. Contudo, não negligenciamos a força da biologia no

desenvolvimento da espécie humana.

Sabemos que o desenvolvimento humano é marcado por um processo complexo que tem início logo que o embrião é concebido. Daí em diante inúmeras modificações transformam uma única estrutura celular em um ser humano completo, capaz de pensar, sentir e interagir com o mundo a sua volta. O desenvolvimento é determinado em parte pela bagagem genética que o indivíduo herda (características intrínsecas) e em parte por influência do ambiente que o cerca. Assim, uma criança, ao nascer, traz consigo, uma série de características de potencialidades que herdou dos pais podendo desenvolvê-las ou não, de acordo com o padrão de estímulos que recebe.

Conforme as crianças crescem e simultaneamente, tomam contato com o mundo que as cercam por meio das experiências diretas com as pessoas mais próximas, começam a aprenderem certos tipos de comportamentos. O grupo social em que estamos inseridos, a herança cultural e a apropriação da linguagem são fatores determinantes para o desenvolvimento de nossa personalidade. São esses fatores que nos tornam seres humanos, ou seja, que propicia o processo de humanização.

O processo educativo é um processo de formação humana, isto é, um processo em que todos os seres humanos - que nascem inacabados do ponto de vista de suas características humanas - são produzidos, construídos, como humanos. É um processo - histórico e social - de tornar humanos os seres humanos (REIS, 2015, p. 12).

Temos aqui a afirmação de que, embora

ao nascer, sejamos biologicamente humanos, ainda somos incapazes de ter o comportamento que se espera de um ser humano em sociedade. Somente depois de um longo percurso de aprendizagem é que de fato seremos capazes de vivermos como humanos, com base em nossa história e em nossa cultura. Pela interação com o meio social e físico a criança vai estabelecendo o reconhecimento do outro, dos objetos, do comportamento e da linguagem humana, se apropriando da cultura e formando a sua personalidade. Sejam nas brincadeiras, por meio dos brinquedos, dos jogos, das relações que estabelecem com os adultos, começam a distinguir atitudes e gestos tidos como tipicamente masculinos ou femininos e assim aprendem também a fazer escolhas valendo-se de tal distinção.

A escola, como locus importante para a construção de saberes, conhecimentos, valores e em especial para a socialização dos gêneros, pode ampliar ou reduzir as diferenças de gênero, proporcionando ambientes que promovam a similaridade ou as diferenças contribuindo para que as crianças internalizem estereótipos e preconceitos que, por sua vez, orientarão suas próprias preferências e comportamentos.

Em nossa sociedade é comum atribuímos aos meninos as brincadeiras de jogar bola, brincar de polícia e ladrão, empinar pipa, manusear carrinhos, robôs e atividades que exigem habilidades de movimento, que estimulem a solução de problemas e o uso da força física. Para as meninas destinam-se as brincadeiras consideradas tranquilas, delicadas, que exprimem afeto, carinho e

cuidados, como por exemplo, brincar de casinha, bonecas, ser professora, tarefas que implícita ou explicitamente estimulam o desenvolvimento de habilidades manuais finas, do cuidado com os afazeres domésticos e a educação dos filhos.

Esta separação entre o que é atividade de menino e tarefa de menina, demonstra o quanto à divisão das brincadeiras por gêneros é uma construção histórica, amplamente relacionada aos papéis desempenhados pelo feminino e pelo masculino, reproduzindo os padrões estabelecidos pela sociedade como “normais” e “correto”, ou seja, o modo de pensar e de agir, considerados como correspondente a cada gênero, nos é inculcado desde a infância.

Lamentavelmente, muitos educadores contribuem para a perpetuação desses modos de pensar e agir demonstrando preconceitos e intolerância com aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos pela sociedade.

Essas atitudes podem ser explícitas (por exemplo, endossadas conscientemente) ou implícitas (mantidas de forma inconsciente) influenciando os comportamentos de nossas crianças.

A separação das crianças por sexo biológico na organização da fila, a catalogação de objetos, cores, roupas, brinquedos e brincadeiras como destinados “para meninos” ou “para meninas”, a atribuição de características de personalidade como “meninos são mais agitados”, “meninas são organizadas e caprichosas”, a punição com assédio verbal àqueles que não se “encaixam” ao “padrão”, são exemplos de

como nós, professores, podemos influenciar diretamente na diferenciação dos gêneros, gerando oportunidades para que meninos e meninas internalizem estereótipos e preconceitos.

Neste sentido, cabe à escola, como agência educativa, instituição formadora de opiniões e responsável pelo processo de humanização e formação, acolher, criticar e socializar diferentes saberes. Saviani nos traz uma grande contribuição ao afirmar 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” (SAVIANI, 2005, p.13).

A escola tem um papel fundamental na luta contra o aumento do preconceito e da discriminação direcionados a homens e mulheres que não correspondem aos padrões tidos como “normais”. Considerar a relação de gênero no âmbito escolar significa educar meninas e meninos em uma perspectiva de igualdade de oportunidades, de respeito às diferenças, demonstrar que homens e mulheres independentemente do seu sexo biológico podem apresentar comportamentos que fogem aos estereótipos construídos pela sociedade. Acreditamos que homens e mulheres podem ser fortes, fracos, emotivos, racionais. O fato de um menino querer brincar de boneca ou de casinha, e até mesmo em tenra idade demonstrar o desejo de ser professor, não significa que no futuro terá tendências homossexuais, essa será uma descoberta que ele fará no futuro, sem qualquer relação com os brinquedos que utilizou quando criança, o mesmo pode-

se dizer de meninas que gostam de jogar futebol. A propósito LOURO (2008) nos convida a pensar quando argumenta:

Que instâncias e espaços sociais têm o poder de decidir e inscrever em nossos corpos as marcas e as normas que devem ser seguidas? Qualquer resposta cabal e definitiva a tais questões será ingênua e inadequada. A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas. Insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulada por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo (LOURO, 2008, p. 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, tivemos o objetivo de discutir as especificidades de ser professor (homem) na educação infantil. Para isso, tomamos como base os estudos da ideologia de gênero e também nossa experiência como educador nesta etapa da educação. Procuramos discorrer sobre os desafios encontrados na trajetória do educador homem que ao adentrar em um universo predominantemente feminino precisar lidar com a emergência de uma série de sentidos e significados relacionados a padrões estereotipados de gênero e de papéis associados ao que é do âmbito masculino e do feminino.

Ao discutirmos a problemática dos gêneros

apontando as diferentes perspectivas defendidas pelas Ciências Sociais e Biológicas, buscamos contribuir com a escola em sua missão de formadora de pessoas dotadas de espírito crítico para se posicionarem com equilíbrio em um mundo de diferenças e de infinitas variações.

Entendemos que escola em parceria com a família tem o dever de instruir, porém, tem a obrigatoriedade de informar e neste sentido é de sua responsabilidade a formação de seres humanos que possam refletir sobre o acesso de todos à cidadania compreendendo que, dentro dos limites da ética e dos direitos humanos, as diferenças devem ser respeitadas e promovidas e não utilizadas como critérios de exclusão social e política.

Concordamos com MORENO (1999) que:

A escola tem marcada uma dupla função: a formação intelectual e a formação social dos indivíduos, ou seja, seu adestramento nos próprios modelos culturais. Porém, caso se limite a isto, terá feito um pequeno favor à sociedade. Não será mais que um aparelho reproduzidor de vícios e virtudes, de sabedorias e de mediocridades. Sua missão pode ser muito diferente. Em lugar de ensinar o que os outros pensaram, pode ensinar a pensar, em lugar de ensinar a obedecer, pode ensinar a questionar, a buscar os porquês de cada coisa, iniciar novos caminhos, novas formas de interpretar o mundo e de organizá-lo (MORENO, 1999, p. 17).

O papel da Educação é o de desenvolver as máximas potencialidades e habilidades dos indivíduos permitindo que estes tenham efetiva participação em seu grupo social. Como agência responsável por perpetuar

a cultura e por garantir o processo de humanização e interação do ser humano, a escola tem a incumbência de garantir a presença de profissionais capacitados sejam homens ou mulheres que dominem os conhecimentos necessários para que esta humanização ocorra efetivamente.

Independente do sexo biológico somos seres humanos, profissionais responsáveis de no exercício de nossa profissão formarmos e informarmos nossas crianças, a fim de que essas num futuro próximo pensem por si só com referenciais suficientes para realizarem suas próprias escolhas.

É dever do professor, buscar a revisão constante dos significados sociais de sua profissão, a análise e reflexão sistemática de suas ações à luz de diferentes teorias e como nos alerta SAYÃO e GARRIDO (2016), “parece-nos importante que a escola se abra para espaços de experimentação de novas formas de ser e de viver, ainda pouco difundidas e pouco aceitas em espaços públicos, na medida em que é um espaço/tempo privilegiado de construção de novos sujeitos” (SAYÃO e GARRIDO, 2016, p. 77).

Somente assim, teremos condições de aproveitar o espaço da escola para refletirmos sobre situações aparentemente normais e corriqueiras que inconscientemente produzem preconceitos resultando em desigualdades e relações de subordinação de gêneros transformando a ordem estabelecida na direção de uma sociedade menos preconceituosa, desigual e excludente.



EDUARDO BEZERRA DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Santana (2007); Especialista em Educação Infantil pela Universidade Metropolitana de Santos (2010); Professor de Educação Infantil – na EMEI Prof. Alceu Maynard de Araújo.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, Carla et al. Contribuição e apelo médico-científico acerca da terceira versão da base nacional comum curricular. São Paulo, 2017. 43 p. Disponível em: <<http://www.cristianismo.org.br/2017-10-23-AMD-MEC.pdf>>. Acesso em 16 de julho de 2018;

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em 16 de julho de 2018;

BRASIL. Lei nº 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 1-9, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 15 DE julho de 2018;

BRUEL, Ana Lorena. Políticas e legislação da educação básica no Brasil. 1. ed. Curitiba: Ibope, 2010.

CARDOSO, M. C. B.; OLIVEIRA, T.; SABOYA, M. C. L. Educar e cuidar pela perspectiva das relações de gênero na educação infantil. E-FACEQ: Revista dos discentes da Faculdade Eça de Queirós, Ano 4, número 5, maio de 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. INEP. Brasília, DF: O instituto, 2017.

Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 15 de julho de 2018;

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In: *Proposições*, v. 19, n. 2 (56): 17-23 - maio/ago. 2008.

MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna, 1999.

RAMOS, J.; XAVIER, M. C. *A presença de educadores do sexo masculino na educação e cuidado de crianças pequenas*. Fazendo Gênero, 2010.

REIS, Marília Freitas de Campos Mozzoni. *A Contribuição da Sociologia da Educação para a compreensão da Educação Escolar*. Campinas: Autores Associados, 2015.

ROSEMBERG, F. *Expansão da Educação Infantil e processos de Exclusão*. Caderno de Pesquisa, nº 107, p. 7- 40, julho/1999.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. *A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis*. *Psicologia da educação: revista do Programa de estudos pós-graduados em Psicologia da educação*. São Paulo: EDUC, n. 6, 1996, p. 107-125.

SAVIANI, D. *A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAYÃO, Deborah Thomé. *Relações de gênero e trabalho docente na Educação infantil: um estudo de professores em creche*. 2005. 274 p. Tese de Doutorado Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-graduação em Educação, Santa Catarina, 2005.

SAYÃO, Yara; GUARIDO, Renata. *O Corpo nosso de cada dia*. In: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem Caderno de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar. - São Paulo: SME / COPED, 2016.

SCOTT, Joan W. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. *Educação e Realidade*, vol. 20, (2), jul./dez. 1995.

SOUZA, M. *Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais*. Ribeirão Preto, 2010. 248 p. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/ USP, 2011.

VIANNA, Cláudia; RIDENTI, Sandra. *Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito*. In: AQUINO, Júlio Tropa (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Sumos, 1998.



AS RELAÇÕES CRIANÇA E NATUREZA, A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O presente trabalho tem como foco de estudo as relações criança natureza, e a importância da educação ambiental na Educação Infantil. O estudo foi desenvolvido por meio de revisão bibliográfica acompanhado de relato de experiência vivenciado na educação infantil. Inicialmente descrevo o significado de Educação Ambiental por diferentes fontes, continuo aprofundando sobre a relação entre criança e natureza, a presença e a ausência do contato com a natureza e também pontuo as políticas públicas em prol deste contato. Relato as possibilidades da relação de crianças pequenas com a natureza nos Centros de Educação Infantil de São Paulo, vivências que mostram a realidade deste tema que está no nosso cotidiano.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Criança; Natureza; Infância.

INTRODUÇÃO

A atual problemática ambiental apresenta uma crise social, e essa sociedade se encontra em desarmonia com a natureza. É necessário tomar medidas que levem o ser humano a se conectar com a natureza, ter mais respeito entre os seres vivos, ter cooperação e viver com mais dignidade. O poder público e o sistema educacional não se empenham o suficiente a respeito da questão ambiental. A educação ambiental deve ser inserida desde a educação infantil, com mais espaços verdes para os pequenos e maiores contatos com a natureza.

A Educação Ambiental se dá de maneira contínua e permanente, dando início em creches/pré-escolas. Desenvolvendo desde a infância os valores, as atitudes, o comprometimento, o contato direto com elementos naturais, tornando conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental, um compromisso com a vida e com o bem-estar físico, emocional e social.

Esse trabalho busca ampliar o conhecimento que vai desde o significado de educação ambiental até o de apresentar a importância da natureza para saúde e bem-estar de todos, pontuando a necessidade de mudança no comportamento, nas relações humanas com a natureza e a ampliação de espaços verdes.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental é um ramo da educação cujo objetivo é a disseminação do conhecimento sobre o ambiente, a fim

de ajudar à sua preservação e utilização sustentável dos recursos. É um processo permanente, no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, habilidades, experiências, valores e a determinação que os tornam capazes de agir, individual ou coletivamente, na busca de soluções para os problemas ambientais, presentes e futuros.

A Educação Ambiental é capaz de levar os indivíduos a reverem concepções e hábitos, como educadora acredito numa formação de pessoas com uma relação harmoniosa e sustentável com o meio que fazem parte.

A Política Nacional da Ed. Ambiental tem como um dos princípios “o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas na perspectiva da interdisciplinaridade”. Esta lei determina que a Educação Ambiental (E.A) não seja trabalhada na forma de disciplina específica, mas que permeie o currículo das disciplinas.

No Brasil, a constituição de 1988 introduziu pela primeira vez na história do país, um capítulo sobre o meio ambiente, considerando-o como um bem comum do povo e essencial a qualidade de vida, impondo ao poder público e a coletividade o dever de preservá-lo para as gerações presentes e futuras.

Os estados poderão, mediante lei complementar, instituir regiões metropolitanas, aglomerações urbanas e microrregiões, constituídas por agrupamentos de municípios limítrofes, para integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse

comum. (1988, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil)

Educação Ambiental na infância desperta na criança a consciência de preservação e de cidadania, desde cedo à criança vai entendendo que precisa cuidar preservar e que o presente/futuro depende do equilíbrio entre homem e natureza, usando de maneira racional os recursos naturais.

Segundo FREIRE, 2003, perdemos a capacidade dialética da vivência da nossa pertinência e admiração da natureza.

Perdemos a capacidade de nos indignarmos frente às injustiças e as destruições de todas as ordens e níveis. Perdemos assim o endereço vital. Precisamos ir a procura dele humanizando-os. Este mundo utópico, não o encontraremos, devemos estar conscientes disso, no mundo do mercado, do neoliberalismo e da globalização, mas no mundo do cuidado e do amor para com todos os seres. (FREIRE in NOAL e BARCELOS 2003, p. 15).

Como previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), a proposta curricular da Ed. Infantil é de que “promova a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais”. Presentes nos DCNEI nos artigos 4º, 6º, 7º, 8º, e 9º, garantindo o brincar com a natureza, o respeito ético ao meio ambiente, a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças. Assim como prevê o direito à proteção, à saúde, à liberdade, a confiança, ao respeito, a dignidade, a brincadeira, a convivência

e a interação com outras crianças implica assegurar o direito aos deslocamentos e aos movimentos em amplos espaços internos e externos as salas de referência das turmas e a instituição.

É necessário um sistema educacional que respeite as vontades do corpo para manter vivo o potencial infantil, o livre movimento do corpo (que está na sua origem), possibilitando questionamentos, indagações, experimentações e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e a natureza.

AS RELAÇÕES CRIANÇA E NATUREZA

O livro “Primavera Silenciosa” de Rachel Carson publicado na década de 60 despertou para necessidade de preservar o meio ambiente. Em 2016 tivemos o lançamento do Livro “A última criança na natureza” de Richard Louv que resgata nossas crianças do transtorno do déficit de natureza em que apresenta uma abrangente síntese de pesquisas e também de histórias de todo o mundo que relacionam a presença da natureza na vida das crianças com seu bem-estar físico, emocional e social. Apresenta o impacto negativo da falta da natureza na vida das crianças, especialmente as que vivem em contextos urbanos. A criança na natureza é uma espécie em extinção, a saúde da criança e a saúde do planeta são inseparáveis.

Nas escolas continuamos transmitindo às crianças uma visão do planeta como fonte inesgotável de em que os humanos podem extrair indefinidamente e que a natureza seja

uma simples matéria prima para produção de mercadorias. As escolas estão silenciando a dimensão ambiental da existência humana.

Na escola de Ed. infantil as crianças têm suas primeiras sensações, experiências e sentimentos, tornando assim um ambiente de cultura.

“Como podemos ter uma educação não ambiental se desde o dia do nosso nascimento até o dia de nossa morte vivemos em um ambiente”? [...] (GRUN, 2003, p. 2-3).

Podemos afirmar a importância da educação ambiental enquanto processo que liga o ser humano e a natureza, razão e emoção, corpo e mente conhecimento e vida. Está fundada na ética do cuidado, que respeita a diversidade de culturas e da biodiversidade, portanto as crianças devem vivenciar e internalizar a ética no cotidiano das escolas infantis. As crianças são seres da natureza e simultaneamente, da cultura; são corpos biológicos que se desenvolvem em interações com os outros membros de sua espécie (VYGOTSKY, 1989), mas cujo desenvolvimento pleno e bem-estar social dependem de interações com o universo natural de que é parte.

Entendendo que as crianças são seres da natureza, é necessário repensar nos espaços fechados, as “salas de atividades”. As crianças declaram sua paixão pelos espaços ao ar livre, porque são modos de expressão desta mesma natureza (ESPINOSA, 1983), existindo assim a cooperação o brincar com o outro.

Devemos intervir na organização dos tempos, dos espaços, das rotinas, possibilitando que as crianças vivenciem o

entorno, isto é, possam manter os elos que as afirma como seres vivos e que se relaciona com o mundo natural. Cuidar das crianças significa mantê-las em contato com universo natural de que é parte.

As brincadeiras ao ar livre proporcionam aprendizagens que estão relacionadas ao estado de espírito, pois colocam as crianças em sintonia com sentimentos de bem estar, o equilíbrio entre o que se faz e o que se deseja fazer. Essas brincadeiras em áreas externas constroem sentimento de solidariedade e companheirismo, em convivência prazerosa.

A educação é um processo de corpo inteiro porque o conhecimento é fruto da ação do sujeito no mundo, mobilizada pelo desejo, possibilitada pelo corpo, guiada por processos sensoriais (GUIMARAES, 2008). Todos os lugares naturais são ricos para as aprendizagens, seja praça, parque, jardim de casa. Deve explorar o entorno considerando-o como objeto de exploração e pesquisa. Os DCNEI apresentam os direitos das crianças aos deslocamentos nos espaços externos as Unidades Educacionais infantis, apresenta também a garantia do convívio ao mundo natural e social como condição para seu desenvolvimento pleno e saudável.

O dia a dia de todos, adultos ou crianças, nos espaços de educação infantil deve estar assegurado à qualidade de vida, seja no plano pessoal, social e ambiental. Para isso deve superar uma cultura da limpeza que, invariavelmente, relaciona os elementos do mundo natural à sujeira, a doença, ao perigo, ao incontrolável (TIRIBA, 2007). Outra questão é de conscientizar os gestores públicos, pois atualmente estão preocupados

em criar ou ampliar vagas de creches/ceis e com isso, nossos pequenos estão sendo emparedados, sem espaços de ar livre. Atualmente na cidade de São Paulo o governo firmou convênio com diversas instituições que não apresentam espaço natural e ao ar livre. Não assegurando a qualidade de vida dos pequenos, apenas se restringindo ao cumprimento de um dever que corresponde a um direito legal. As creches/ CEIs não são apenas direito, mas também alegria, nesse sentido os gestores públicos colaboram com o déficit da natureza. As literaturas atuais apontam para articulações entre educação, cultura, saúde, assistência e do meio ambiente.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO PAULO

Nessas últimas duas décadas, observamos que as brincadeiras nos quintais foram para dentro dos apartamentos, que antes eram explorados os espaços das praças e parques, hoje os pisos dos prédios, que saíram os jogos da rua e entraram os tablets, videogames. Nas grandes e médias cidades o contato das crianças com a natureza, em geral, vem diminuindo e o cenário da infância mudando. A falta de contato das crianças com a natureza foi constatada cientificamente que causa problemas físicos, como a obesidade, e mentais, como depressão, hiperatividade e deficit de atenção.

Nesses vinte anos como educadora, tenho esperanças, pois ainda existem

escolas, projetos, ONGs e associações que estão realizando trabalhos relacionados à natureza, como: hortas, caminhadas em parques, entre outras soluções simples para combater problemas causados pela ausência da natureza.

No Brasil 47% das crianças têm excesso de peso ou são obesas, as crianças hoje passam menos horas ao ar livre e, conseqüentemente, mais tempo confinadas em apartamentos, vendo TV ou jogando videogame, e nas escolas de concretos. Essa é uma das grandes causas da obesidade infantil. Essas crianças que ficam na frente de telinhas são menos ativas do que as que correm em parques verdes sobem em árvores (pesquisa essa realizada com crianças de diferentes classes sociais). Além da obesidade pode-se citar o transtorno de déficit de atenção, hiperatividade (TDAH) e os problemas cognitivos. Esses distúrbios podem ser evitados colocando a criança desde cedo em contato com a natureza.

Na cidade de São Paulo existe hoje cerca de 750 centros de educação infantil (dados retirados do portal da SME última atualização de julho/2016), entre rede direta e conveniada, a grande maioria não dispõe de espaços verdes. Esses Centros de Educação Infantil públicos atendem crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, idade importantíssima para o desenvolvimento cognitivo e motor. Vivencio há vinte anos experiências nesses espaços (CEIs) e visitei muitos outros, mesmo com a ausência de área verde nessas Instituições, alguns educadores realizam projetos que tem o cuidado do contato da criança com a natureza, seja um passeio a

uma praça, parque, o contato com elementos da natureza, ao observar céu, som passaros, vento, fazer pic nics, decoração com elementos da natureza, realização de hortas (mesmo sendo as verticais) inspiração com leituras voltadas para tema, entre outros. Porém não depende apenas dos educadores, o passo maior, está com o poder publico tanto na mudança arquitetônica das creches/CEIs quanto na mudança do sistema educacional.

Os CEIs da Rede pública Municipal de Ensino apresentam parques estruturados com escorregadores, balanços, muitos em áreas com cimentos, piso ou espaço com grama (tapete verde). Porém o ideal seria os parques de aventuras com plantas, terra, areia, tocos de madeira, morro, árvores e brinquedos não estruturados, o “Parque Natural”. Nesse parque as crianças exploram, inventam seus próprios jogos, convidam as outras crianças para brincadeira, temos um brincar cooperativo o despertar da necessidade do outro, independente do gênero (brincadeira ditas para menino e brincadeira de menina) e das limitações do corpo (crianças com deficiência).

A importância desses parques e das áreas verdes não se dá apenas nas Unidades Educacionais, mas nos bairros. A prefeitura deveria ter uma visão pragmática investindo nas áreas verdes, diminuindo assim problemas relacionados com a ausência desses espaços (problemas respiratórios, obesidade, depressão, etc).

Além dos espaços verdes, é necessária a formação de cada um, o conversar, o compartilhar conhecimentos sobre as crianças, saúde e o meio ambiente. A natureza

é uma maneira de garantir que todas as crianças tenham o direito de brincar no meio natural, que essas pessoas compartilhem do mesmo objetivo e proposta, sem preocupação do excesso de higienização.

A Educação no Brasil passou por uma mudança que ampliou o ensino fundamental para nove anos, a realidade da Educação infantil e do Ensino Fundamental se choca. Por mais que se discutam e comprovem a importância do brincar na primeira infância, escolas ainda insistem em deixar crianças sentadas presas nas “salas de aula”. Muitas crianças passam maior tempo de vida dentro das escolas, portanto as Unidades de Educação precisam ser entendidas como locais onde se aprende a conviver, a estar junto, a experimentar junto o mundo ao redor. Os gestores, coordenadores, professores e equipe escolar precisam repensar em seus papéis, suas funções, suas tarefas e as relações com as crianças, entendendo a aprendizagem como algo muito mais amplo do que o ensinar/ higienizar/alimentar puro e simples, mas o cuidar/educar/brincar em diferentes espaços.

Segundo KRAMER, 1991, a doutora Emmi Pikler (médica húngara que desenvolveu uma abordagem de trabalho com as crianças de 0 a 3 anos pós 2ª Guerra Mundial) nos traz muitas contribuições sobre o desenvolvimento infantil e que nos inspiram para observar essa situação. Em sua abordagem, as crianças pequenas devem ter garantido o direito de se movimentar livremente, experimentar seu corpo e o espaço e, assim, refinar seus gestos, movimentos e posturas. O papel dos adultos é observar e perceber o processo

das conquistas das crianças. A intervenção do adulto deve acontecer na organização do espaço e não diretamente sobre as crianças. O ambiente natural oferece todos os desafios motores e cognitivos para as crianças, possibilitam à experimentação e observação de diferentes elementos, sabores, texturas, cheiros, a natureza apresenta múltiplas possibilidades de aprendizagem. Ao subirem em árvores, troncos, morros as crianças adquirem segurança e confiança dos seus movimentos. Os adultos nesses momentos observam atentos, propõe que um ajude o outro ou num papel de estimulador.

As crianças precisam de liberdade para experimentar e tempo para sentir que podem avançar e conquistar novos movimentos, criança e natureza estão juntos, em conexão.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. (VYGOTSKY, 1989, p. 97).

Em vários CEIs que trabalhei e visitei, percebi muita resistência de equipes gestoras, professores e equipe escolar em desenvolver atividades com bebês e crianças pequenas nos ambientes naturais. Aos poucos essa postura está mudando paulatinamente, em muitos encontros de formação e cursos da SME os formadores apresentam a necessidade do brincar e da natureza.

Um grande passo seria de gestores e equipe escolar substituir os brinquedos de plástico por elementos da natureza ou objetos feitos com material natural. Esses objetos

naturais são classificados como brinquedos não estruturados com grande potencial para as crianças, descobrindo o mundo por meio das cores, texturas, temperaturas, formas, aromas. Os brinquedos não estruturados ou considerados de largo alcance são aqueles que possibilitem à criança inúmeras possibilidades de brincadeira. Leontiev traz o conceito de brinquedo de largo alcance, aquele brinquedo não convencional, composto por materiais caracterizados por sua plasticidade, isto é, pela capacidade de se transformar em muitas coisas. Quanto mais versátil é o material, maior é diversidade de jogos simbólicos que ele oferece, a natureza nos dá essa versatilidade de material.

Outro passo importante é o de liberar os espaços para “o brincar”, pois escolas que possuem áreas verdes devem liberar para a brincadeira, as crianças criam nesses ambientes novas formas de brincar. Os pequenos são mais atentos, conhecem seu corpo e fazem melhor uso de suas características, além de criar seus próprios jogos. Estes dados foram revelados em uma pesquisa realizada em escolas da Suécia, Canadá e Estados Unidos e é apresentada na obra de Louv, 2016.

Já nos momentos de formação com a equipe educacional, deve-se ter a preocupação em levar materiais com relato de práticas. Tive a oportunidade de vivenciar formações, seja em escolas ou fora delas. Obras como o “De volta ao quintal mágico” que conta a experiência da Te-Arte, um espaço de educação infantil em São Paulo onde o brincar é primordial é um excelente material para iniciar uma conversa na escola. Um dos princípios

de Therezita, responsável pelo espaço, é trabalhar ao ar livre: um local de liberdade, sensação, brincar, expressar, experimentar, olhar e mexer. Temos também em São Paulo, a Casa Redonda, uma instituição pioneira em educação livre que existe há mais de três décadas. Sua proposta une o brincar e o meio ambiente para fortalecer o desenvolvimento infantil. Muitas ideias desenvolvidas na Casa podem ser adotadas no trabalho com crianças pequenas. No “I Seminário Criança e Natureza”, realizado no mês de julho de 2016, em que estive presente uma das fundadoras da Casa Redonda, Maria Amélia Pereira, mais conhecida como Peo, fez uma palestra sobre como um brincar livre pode fazer diferença na infância e suas consequências para uma sociedade mais saudável e sustentável.

É com seu corpo brincante no chão da natureza que a criança recebe e celebra a memória, ampliando e atualizando o passado. Os ensinamentos do brincar dizem respeito a algo como a memória do futuro. “O brincar é uma função transcendente do humano, uma vez que extrapola a condição de tempo e espaço do cotidiano”, reforça o texto “Brincar: uma linguagem de conhecimento”, de Lydia Hortélio, disponível no site da casa redonda (<http://acasaredonda.com.br/>).

Contribuições da abordagem italiana Reggio Emilia, apresentada no livro de RINALDI, 2012, também são encontradas em documentos da RME/SP, importantes para a reflexão do processo de ensino aprendizagem da Educação Infantil. A Abordagem Reggio Emilia reconhece o direito de cada criança de ser a protagonista pela busca de seu conhecimento, deixando

a curiosidade espontânea sempre acesa ao máximo. Sendo assim, aprender com as crianças, com as famílias e com o trabalho.

Além das instituições citadas, existem também obras que abordam o trabalho com crianças pequenas e a natureza, que podem ser levadas para discussão com a equipe escolar, tais como: “As cem linguagens da Criança”, “Afinal, o que os bebês fazem no berçário”. Filmes e documentários como os em parceria com instituto Alana são materiais importantes para reflexão do trabalho, tais como: “Criança, a alma do negócio”, “Muito Além do Peso”, “Tarja Branca”, “Território do brincar”, “Brincantes”, “O começo da Vida”, “Babies”, “1000 dias”, entre outros.

Os profissionais da RME têm garantido o direito do tempo para formações, os formadores podem levar aos encontros propostas que estimulam o brincar e a natureza, assim como vivências de CEIs que levaram essas práticas para o cotidiano e que podem ser adotadas ou adaptadas em diversos CEIs.

Quem sabe um dia a natureza deixe de ser tema de projeto e torne-se um conteúdo pedagógico tão fundamental ao desenvolvimento quanto à escrita e leitura. Quem sabe um dia não se fale tanto das plantas, não se pinte tantas árvores estereotipadas em folhas de sulfites, não escute tantas histórias em salas fechadas e não se vê nos livros o que é necessário para preservar o meio ambiente, quem sabe um dia o poder público priorize a educação, os espaços naturais e assim tenhamos a aprendizagem em contato com natureza. É preciso aprender com as mãos e o corpo

inteiro, em contato com a água, o sol e a chuva, as folhas, bichos e a terra, colocando nosso corpo completo para sentir, perceber e apreender os sentidos da Natureza. Assim estaremos garantindo às crianças o direito que está no papel de ter saúde, liberdade, confiança, direito à brincadeira, a convivência e a interação com outras crianças assegurando o direito aos deslocamentos e aos movimentos em amplos espaços internos e externos.

Infelizmente espaço para descobertas, investigação e experimentação, laboratórios, são encontrados em apenas 11% de instituições no Brasil. Espaços para expressões artísticas não chegam a constar das informações do Censo Escolar do INEP, atualizado ano após ano. O descaso com as áreas livres e verdes é tão evidente que faltam dados dos órgãos oficiais. É possível traçar um paralelo com a relação área verde por habitante nas cidades. Em São Paulo, a proporção é de 2,6 m², desta forma a Organização das Nações Unidas (ONU) recomenda uma metragem de 12 m². Viver a natureza, estar imerso e sentir a experiências são momentos que despertam a delicadeza e a sensibilidade, transformam a conexão entre natureza e ser humano, tornando-nos seres mais humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto no presente trabalho, podemos concluir que a partir do confronto entre o que está nos documentos relacionados à educação ambiental e os direitos das crianças, existe uma longa

distância do que é vivido no cotidiano de muitas Unidades Educacionais Infantis da Cidade De São Paulo e o que consta nas literaturas. Essa prática diária das poucas Instituições de Ensino deve ser semeada e germinada nas demais Unidades, pois a relação criança e natureza se estabelecem naturalmente, porém o contexto de vivência “concreto” torna impossível essa relação se tornar “naturalmente”. Devemos lutar pelas relações com a natureza, sendo um direito de todo o ser, pois a saúde dos humanos que está em jogo e não apenas a do nosso planeta. O sentir é melhor que conhecer a natureza, o contato físico é positivo e necessário para as experiências com os elementos naturais. Existe certa urgência na reestruturação em todas as esferas para que os benefícios sejam amplos, mais verde em todos os ambientes, escolas, prédios. Deixo uma reflexão: O que os espaços das Unidades Educacionais que você conhece têm para oferecer aos bebês e crianças pequenas?



ELENICE DE CARVALHO RODA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2000), Graduação em Turismo e Hospitalidade pelo Instituto Federal Educação São Paulo (2006); Especialista em Educação Especial pela FINOM (2010); Especialista em Deficiência Intelectual pela UNESP (2013); Especialista em Gestão Escolar pela FMA (2014); Especialista em Educação Ambiental Pela FCS (2016) e docente há vinte e cinco anos, atuando como Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC, SEB, 2009.

Brasil. (1988, 5 de outubro). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.

ESPINOSA, Baruch de. Ética. São Paulo, Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GUIMARÃES, R. A ética da sustentabilidade e a formulação de políticas de desenvolvimento. In: VIANA, G ET al. (Org.) O desafio da sustentabilidade. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

GRÜN, Mauro. “Uma discussão sobre valores éticos em educação ambiental”. IN: Educação e realidade, 2003.

KRAMER, Sonia (coord.). Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1991.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. EM: LEONTIEV, Alexis N., LURIA, Alexander Romanovich, VYGOTSKY, Lev Semenovich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2010.

LOUV, Richard. A Última criança na natureza. Aquariana, 2016

MACHADO. Marina Marcondes. O brinquedo-sucata e a criança. Edições Loyola, 1995. 2ª Ed.

RODRIGUES, M. G. S; COSTA, R. S. O. A integração da educação formal e não formal: participação e cidadania. Congresso Acadêmico Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Em: Anais..., Rio de Janeiro: Ebrape-FGV.2004.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emília: Escutar, investigar e aprender. Tradução de Vânia Cury. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SANTOS, Marcos Ferreira dos. Experimentação pelas crianças: a brincadeira sensível. EM: Brincar: um baú de possibilidades. Instituto Sidarta, 2009.

TIRIBA, Léa. "Crianças, natureza e educação infantil". Tese de Doutorado, Departamento de Educação, PUC-Rio, 2005.

TIRIBA, Léa. Reinventando relações entre Seres Humanos e Natureza nos Espaços de Educação Infantil. In: Soraia Silva de Mello; Rachel Traber. (Org.). Vamos Cuidar do Brasil - Conceitos e Práticas em Educação Ambiental na Escola. 1 ed. Brasília: MEC, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1989.

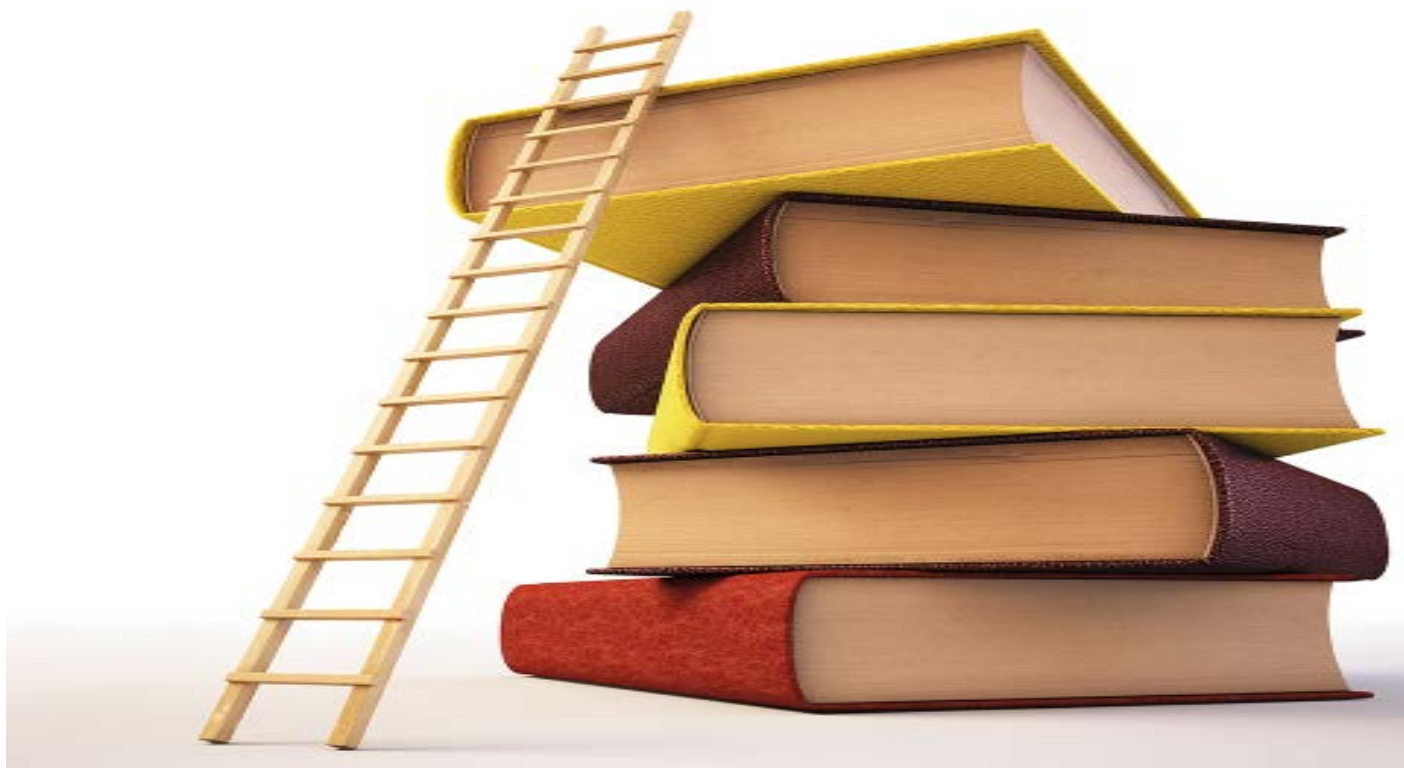
Sites:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizes-curriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192(PDF/Dowlound (acesso no dia 14 de fevereiro de 2018).

<http://pt.slideshare.net/juliogmaluf/texto-natureza-e-criana-lidia-hortelio> (acesso em 23 de junho de 2018).

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Numeros-da-Secretaria> (acesso em 07 de julho de 2018).

<http://acasaredonda.com.br/pagina/19> (acesso em 22 de agosto de 2018).



COMO LIDAR COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

RESUMO: Distúrbios de aprendizagem são uma determinada característica de problemas que afetam a capacidade da criança de receber, processar, analisar ou armazenar informações, isso se dá 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, um indivíduo, só é alfabetizado e letrado quando conhece o código, e consegue usá-lo para decodificar e codificar, então é neste período em que o educador deve se manter atento para identificar qualquer problema de aprendizagem. A qualidade e as habilidades de domínio da escrita estão ligadas aos níveis de letramento e variam conforme o domínio do código escrito. A escolaridade implica nos níveis de letramento, pois o aprendizado de uma pessoa dentro da escola é completamente diferente daquela que aprende em ambiente familiar.

Palavras-chave: Dificuldades; Aprendizagem; Educação; Crianças; Dislexia.

INTRODUÇÃO

Saber ler, interpretar e dialogar é se fazer frente às demandas sociais da leitura e da escrita, porque ultrapassa os limites da decodificação e da codificação, pois é capaz de manejar a língua em seu contexto social, organizando discursos próprios, a fim de ser entendido e entender seu interlocutor.

O indivíduo aprende a escrever por meio de funções de seu cotidiano o que o caracteriza como letrado. Pessoas com grau de escolaridade baixo ou que nem chegaram a ingressar na escola possuem um nível baixo de letramento, porém não podem ser consideradas iletradas, pois utilizam a escrita para encontrar-se em meio ao mundo, é preciso tornar o letramento um meio de formar cidadãos críticos. Esse é um desafio que permanece, porém para esse desafio ser realizado, é preciso levar em conta que a escola faz parte do nosso processo de letramento. A sociedade oferece muitas experiências de linguagem, ajudando as crianças no processo de aprendizagem do letramento. A aquisição da linguagem escrita ocorre em diversos ambientes de nossa sociedade e surge desde os primeiros anos de vida da criança, porém quanto antes a família e o professor descobrir e identificar uma dificuldade ou distúrbio de aprendizagem, irá ajudar e evitar que a criança retarde suas habilidades e a necessidade de aprender.

Para o autor o período da infância era minimizado a 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 graças a convivência da criança ou do jovem com outros adultos. Neste sentido a criança era inserida em meio aos adultos para aprender as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

A INFÂNCIA PARA OS EDUCADORES

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 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 fazia falta e qualquer outra poderia ocupar o seu lugar.

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, 1981, 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 por meio da prática. Os trabalhos domésticos não eram considerados humilhantes, era constituído como uma maneira comum de inserir a educação tanto

para os mais abastados, como para pobres. Porém pelo fato da criança sair muito cedo do seio da família, fazia com que ela escapasse do controle dos pais, mesmo que um dia voltasse a ela, tempos mais tarde, depois de adulta, o vínculo primordial havia se quebrado.

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, 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.

O domínio do pai era completo e a criança que rejeitasse seu patrio poder era desprezada. A dependência do patrio poder seria capaz de acolher ou enjeitar segundo os atributos físicos que mostrava, se apresentasse alguma deficiência, geralmente era recusado, na Idade Média prevaleceu o hábito cristão, dando uma nova visibilidade para a infância, neste período histórico, novos argumentos sobre a infância irão beneficiar uma condição melhor para as crianças. Ao poucos surgiu o entendimento e sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas.

Ariés (1981) ressalta que, até o início da época moderna ainda não existia um olhar direto para a infância, esse período era considerado como um período de transição, sem maiores considerações, ou seja, a criança tinha uma infância curta, e sua passagem era pouco valorizada. Foi a partir do século XVII que a criança começou a ser valorizada e passou a ter o seu próprio espaço nas imagens por ele analisadas. A partir deste momento surgiram determinados sentimentos com relação à infância e os devidos cuidados

com a dignidade e moral da criança também, este fato foi relacionado com a chegada da burguesia começando com as famílias dos nobres da sociedade, para os mais pobres.

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 1995, p. 19).

Segundo Ariés (1981), a aparição da criança como parte da sociedade acontece de forma paulatina durante os séculos XII e XVII, o autor destaca esse fator por meio do estudo de temas metafísicos religiosos presentes na iconografia medieval. No início a criança aparece em símbolos religiosos representando os anjos e o menino Jesus, depois retratando à infância da Virgem Maria e dos outros santos. Nos séculos XV e XVI, a criança aparece em retratos reais que são encontrados inicialmente nas esfinges funerárias.

Compreende-se que toda criança tem infância, porém não se trata de uma infância idealizada, e sim concreta, histórica e social. A questão central não é se a criança teve ou tem infância, mas sim compreendermos se 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.

DIDÁTICA E PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES

O objetivo do ensino de didática é equipar o aluno, futuro professor, com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto às concepções e conceitos referentes às disciplinas a serem ministradas e ao modo de as ensinar. O professor deve, portanto, buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo lúdico é cheio de fantasias e a arte trabalha “brincando” despertando interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir às ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos, por exemplo que se encontram na educação infantil, tem visões

acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia. elas aprendem com o imaginário.

COMO IDENTIFICAR UMA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Cada experiência nova que vivemos, ativa uma série de processos neurológicos, afetivos e cognitivos. Para acessarmos os nossos processos cognitivos (ou seja, aprender) precisamos de uma condição básica; isto reflete diariamente em nossa memória e na aprendizagem. É muito comum encontrarmos crianças com o tempo de atenção diminuído, a algumas atitudes podem auxiliar neste sentido: trabalhar com postura adequada aos alunos, desenvolver uma rotina estipulada previamente, respeitar os horários estabelecidos.

Atenção é o processo ordenado para captar informações do meio em que vivemos. A atenção seleciona e hierarquiza todos os estímulos que recebemos, de forma a indicar que o barulho externo de um ônibus passando pela rua é menos importante do que a palestra a que estamos assistindo. Por este motivo, a atenção é muito importante nos processos de aprendizagem. Dos casos de TDAH, 80% são de meninos, vale ressaltar que este diagnóstico não deve ser feito de forma leviana e baseado apenas no aspecto. Atualmente é muito comum que as crianças que sejam agitadas sejam classificadas com TDAH, no entanto é normal que as crianças apresentem uma atividade motora excessiva, mas em certos casos, quando cobramos que

fiquem sentadas e quietas, algumas crianças podem apresentar um comportamento ainda mais agitado, e realmente só 7% dos casos se beneficiam com remédios, o melhor tratamento envolve mudança de atitude e 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 serem direcionados.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS ESPECIAIS

A inclusão da criança com deficiência é um problema de bastante relevância, e deve ser tratado com a gravidade que ele representa, tendo em vista que na maioria das vezes a escola não está preparada adequadamente para receber tais alunos e acabam tratando os alunos com necessidades especiais como um peso para a escola, além de torná-los incapacitados cerceando as oportunidades e dificultando o aprendizado, ainda mais quando percebem que são tratados de forma

discriminada.

Interpretar o contexto histórico do processo de inclusão; conhecer as políticas públicas da Educação Especial; Apontar a importância da formação de profissionais da educação e qualificação da escola para trabalhar com as pessoas especiais; analisar a forma real de inclusão nas escolas. Entrevistar pais que vivenciam a inclusão. A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Por meio das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

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

A educação é um processo tipicamente humano, que possui a especificidade de

formar cidadãos por meio de conteúdos “não materiais”, que são ideias, teorias e valores, conteúdos que vão de usufruir decisivamente na vida de cada um, a questão da educação é responsável por garantir a qualidade educacional, e os gestores são os responsáveis por isso, com comprometimento do domínio dos conteúdos curriculares, que habilitem no mundo da educação e da sabedoria de viver em sociedade respeitando as diferenças, num mundo mais justo para todos. Assim se formou a educação especial.

A Pluralidade faz surgir um país feito a muitas mãos, na qual todos juntos, vindo de tradições diversas, com distintas formas de arrumar o mundo, com inúmeras concepções do belo, conseguem criar uma comunidade plena da consciência da importância da participação de cada um na construção do bem comum. Todos podem ser diferentes, mas são absolutamente necessários. Só com esta união na diversidade se constrói um mundo novo. Neste curso apresentamos reflexões sobre a educação inclusiva, especialmente aspectos relacionados à escola para todos, questões conceituais, a inclusão, a escola inclusiva e a sociedade inclusiva, priorizando, no entanto: Pluralidade cultural, diversidade, questões étnico-raciais e questões de gênero e educação inclusiva, refletidas no movimento da escola para todos.

O INÍCIO DA INFÂNCIA

A criança era vista como um adulto em miniatura, e seu cuidado e educação eram realizados somente pela família, em especial pela mãe. Havia algumas instituições

alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações prejudicadas ou quando rejeitadas.

A transferência de valores e dos conhecimentos, e de modo mais amplo, a socialização da criança, não era, portanto de nenhuma forma assegurada nem direcionada pela família. Esta criança se distanciava rapidamente de seus pais, e podemos dizer que durante muitos séculos a educação e a aprendizagem foi garantida graça a convivência da criança ou do jovem com outros adultos. Neste sentido a criança era inserida em meio aos adultos para aprender as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

Neste sentido na visão do autor, no momento que a criança possuía pouca dependência, em média pelos aos cinco ou sete anos, mostrava-se que já estava preparada para entrar na vida adulta em todos seus aspectos. A criança era considerada um adulto em miniatura, pois eram designadas tarefas iguais as das pessoas mais velhas e todos os tipos de assuntos eram conversados na sua frente.

Durante muito tempo segundo, 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.

Segundo o autor até mesmo perante a arte a infância foi ignorada. Por volta do século XII, a arte medieval não conhecia a infância como uma fase da criança, e nem ao menos demonstrava interesse em representá-la. É

impossível compreender que essa ausência se deva tão somente à incapacidade ou a falta de habilidade das crianças. O mais provável é que não houve um lugar reservado no pensamento das pessoas neste período, para a criança.

A partir deste momento surgiram determinados sentimentos com relação à infância e os devidos cuidados com a dignidade e moral da criança também, este fato foi relacionado com a chegada da burguesia começando com as famílias dos nobres da sociedade, para os mais pobres.

A concepção da infância como um período particular e importante somente se firmou no século XVII, acompanhada da preparação de uma teoria filosófica sobre a individualidade infantil, que tornou viável o aparecimento de uma psicologia da criança e de seu desenvolvimento. Assim, para Ariés (1981), o reconhecimento da infância inicia-se no século XIII e aumenta no XIV e XV, tornando-se relevante nos fins do século XVI e durante o XVII ao tratar da concepção de infância. Durante o século XVII a palavra infância assumiu sua significação na modernidade, referindo-se à criança pequena mais frequentemente. Neste sentido, conforme este pensamento, a criança é entendida como um ser que tem um importantíssimo papel para a sociedade, podendo ser educado. Reconhecida as especificidades da infância, busca-se então desvendá-la e compreendê-la para poder educá-la.

O reconhecimento da infância surgiu a partir do século XVII, quando então a criança foi percebida como alguém que precisava de tratamento especial, desta forma as crianças

deixaram de ser misturadas aos adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área da educação nem sempre é cercada somente por sucessos e aprovações. Muitas vezes, no decorrer do ensino, nos deparamos com problemas que deixam os alunos paralisados diante do processo de aprendizagem, assim são rotulados pela própria família, professores e colegas. Dificuldade de aprendizagem se trata de um obstáculo, uma barreira, um sintoma, que pode ser de origem tanto cultural quanto cognitiva ou até mesmo emocional. É essencial que o diagnóstico seja feito o quanto antes, uma vez que há consequências em longo prazo.

Cada criança é um ser único, cada um tem seu próprio jeito de pensar, aprender e compreender tudo o que está em sua volta.

Sabemos que, em tempos atuais as instituições de ensino estão tendo suas atenções voltadas para as dificuldades de aprendizagem que são demonstradas por seus estudantes, eles apresentam estas dificuldades por meio de suas atitudes em sala de aula. Muitas destas, por sua vez, tornam-se uma incógnita para nós professores. Porém ressalta-se que cada estudante possui sua personalidade própria. Isso é reconhecido por meio de seus atos, e cabe a cada um de nós educadores a observá-las e orientar para uma possível melhora e avanço em seu aprendizado.



ELIANE DIAS NASCIMENTO

Graduada em Pedagogia, pela Faculdade UNICID, (2016); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. História Social educação. Rio de Janeiro. LTC, 1981.

KRAMER, Sonia (orgs.). Infância, Educação e Direitos humanos. São Paulo, SP: Cortez, 1995. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.



A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

RESUMO: O presente trabalho estuda a importância dos estudos do desenvolvimento infantil por parte da Psicologia. Apresentando conceitos e definições, que apontam um olhar mais cuidadoso para as fases do desenvolvimento infantil e seus desdobramentos ao longo da vida, assim como o processo de maturação pelo qual todos os seres humanos passam e se modificam. Aponta também a síntese do esquema das fases do desenvolvimento infantil no olhar do teórico Jean Piaget (1995) e suas implicações nos meios familiar e social, de modo que possamos entender melhor como tais fases podem acarretar mudanças e transformações significativas para as crianças em cada uma das fases as quais elas transitam.

Palavras-chave: Psicologia; Maturação; Desenvolvimento; Jean Piaget.

INTRODUÇÃO

Nosso desenvolvimento é um processo contínuo que tem início desde a concepção até a morte. A psicologia do desenvolvimento oferece uma compreensão sobre as transformações psicológicas que ocorrem no decorrer do tempo e de certas fases, com auxílio da teoria de Jean Piaget (1995) entendemos que este processo de desenvolvimento é contínuo e se estende ao longo de nossas vidas, desenvolvendo-se uma vez que nosso corpo e suas funções orgânicas vão se aprimorando.

O método de pesquisa de Piaget (1995) apresenta estudos nos quais é possível explicar como as mudanças ocorrem na vida do sujeito e de que modo podem ser compreendidas e descritas por meio de nossas relações sociais e dos estímulos recebidos no ambiente ao qual estamos inseridos. Todo tipo de aprendizagem será adquirida na época certa e seguindo o processo de maturação de cada criança, este processo será diferente para cada indivíduo.

Neste estudo serão apresentados dados que comprovam estas ideias e nos fazem entender melhor a importância da primeira infância no processo de desenvolvimento de um ser humano.

A PSICOLOGIA INFANTIL E O PROCESSO DE MATURAÇÃO

Para Piaget a inteligência não aparece repentinamente como um mecanismo inteiramente montado e completamente diferente, pelo contrário, ela aparece como uma continuidade de processos interiores,

alguns dos quais inatos (processos instintivos, não aprendidos). (Ferreira, 2009, p.5)

A Psicologia Infantil se preocupa com o desenvolvimento da criança e seu desenvolvimento, estuda também as funções psicológicas, sociais e emocionais em diferentes idades. Os psicólogos do desenvolvimento apresentam teorias para explicar como e por que as pessoas mudam durante a vida. Eles utilizam investigações de normas para relacionar as características de determinadas idades ou estágios do desenvolvimento.

Sabemos que as características humanas não são apenas biologicamente herdadas, mas formadas no meio social ao qual o indivíduo está inserido, o estudo deste desenvolvimento por meio da psicologia começa com informações relacionadas ao nascimento do bebê e se estende por meio da observação das funções psicológicas que distinguem os homens de outras espécies; afetividade, intelecto, emoções, capacidades perceptivas e motoras.

O estudo do desenvolvimento humano compreende todas as fases da vida humana, desde o período pré-natal se estendendo até a velhice. No caso das crianças este estudo é possível mediante a maturação que ocorre quando elas passam de uma fase a outra de suas vidas, desenvolvendo habilidades e aptidões, de acordo com sua maturidade física, emocional, mental, social e de sua personalidade.

Todas as crianças possuem características que as distinguem umas das outras, assim o processo de maturação também se dá em estágios diferenciados, assim como a

capacidade de aprender e desenvolver novas tarefas. Durante toda sua vida o ser humano tem que ajustar-se às mudanças causadas pelas transformações do seu próprio corpo e pelos fatores do meio em que vive.

Toda aprendizagem depende da maturação (condições orgânicas e psicológicas) e das condições ambientais (cultura, classe social etc.). Por meio da aprendizagem a criança desenvolve os comportamentos que a possibilita viver.

A maturidade precisa ser desenvolvida na infância, por meio de uma teia de relacionamentos que irão lhe proporcionar o desenvolvimento dos campos cognitivo e social. Este processo se faz no ato de brincar, de interagir com outras crianças, sentindo a proximidade e a interação com os familiares, com muito diálogo, além de todas as relações desenvolvidas no espaço escolar ou em outros ambientes sociais.

É na relação que existe entre: família, escola e meio social, que a criança potencializa sua maturação, a primeira como elemento primordial na formação do indivíduo, já que é nesta relação que ela aprende as regras mais básicas de respeito ao próximo e os valores essenciais da vida, a segunda como ambiente de formação e compartilhamento e o terceiro por levar em conta sua origem e sua compreensão do mundo. Portanto, é preciso entender como as condições internas e externas ao indivíduo afetam e promovem essas mudanças (Biaggio, 1978). As mudanças no desenvolvimento são adaptativas, sistemáticas e organizadas, e refletem essas situações internas e externas ao indivíduo que tem que se adaptar a um

mundo em que as mudanças são constantes (Papalia & Olds, 2000).

O desenvolvimento da maturação é o que cria a possibilidade para que a criança possa aprender. Com o tempo, o desenvolvimento da maturação possibilita que a memória de longo prazo se estabeleça e, aos poucos, a cognição vai se desenvolvendo por completo. Tudo isso demora um tempo e é importante para que a criança aprenda a viver no mundo. Por meio da aprendizagem contínua, a criança se adapta à realidade ao seu redor, aprendendo a se virar sozinha e a resolver os problemas que encontra durante a vida.

AS FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

É preciso ficar bem claro que é possível, válida e recomendável uma utilização dos conhecimentos trazidos à luz por Piaget a respeito das estruturas mentais que se acham presentes em cada faixa etária e do modo de funcionamento característico dessas estruturas em cada fase do desenvolvimento. (RAPPAPORT, 1981).

Toda criança permeia por diferentes fases desde quando é gerada no ventre de sua mãe, Jean Piaget (1995) foi o responsável pela introdução dos estudos referentes as fases do desenvolvimento mental do indivíduo. Ele produziu um estudo apontando que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo poderia ser apresentado em diferentes estágios no decorrer da vida, acreditava que as crianças se desenvolviam e experimentavam novas habilidades em

cada uma destas fases.

Piaget apresentou uma visão interacionista. Mostrou a criança e o homem num processo ativo de contínua interação, procurando entender quais os mecanismos mentais que o sujeito usa nas diferentes etapas da vida para poder entender o mundo. (RAPPAPORT, 1981)

De acordo com Piaget (1995), estes estágios denominam-se como sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal, e podem ser classificados da seguinte maneira:

- **Sensório-motor (0 a 24 meses):** a inteligência manifesta-se na percepção do movimento do próprio corpo, o que faz com que a criança só tenha noção da existência daquilo que está no seu ângulo de visão. A criança recém-nascida move os braços, as pernas e o corpo inteiro e ao mesmo tempo, porque não pode ainda diferenciar os movimentos separados. Entre 1 e 2 meses ela começa a sorrir e imita alguns movimentos e expressões faciais dos adultos. Entre 4 e 7 meses consegue sentar, aparece a linguagem instintiva, sem intenção, apenas para exercitar as cordas vocais. Por volta dos 8 a 12 meses, a criança já tem capacidade de representação mental, ao se aproximar dos 12 meses já é capaz de repetir aquilo que ouve e imitar, porém apenas reproduz sem saber o significado, apenas as pessoas que convivem com elas é capaz de saber o significado das palavras picadas. Entre os 18 e os 24 meses começa a desenvolver a linguagem social, já conseguindo articular seu pensamento, uma vez que o sistema que conecta nervos e músculos já se desenvolveu.

Passa a compreender o significado de muitas palavras e inicia o caminho que a fará usar essa linguagem para comunicar-se socialmente.

- **Pré-operatório (2 a 7 anos):** a criança começa a ser capaz de imaginar o objeto que não pode visualizar, no momento que desenvolve a linguagem passa a experimentar palavras e frases, sua expressão vai ficando a cada nova fala melhor, às vezes com uma única palavra (palavra-frase) tenta expressar toda uma ação, e aos poucos vai elaborando melhor as frases e adicionando novas palavras, geralmente substantivos. Após os 25 meses incorpora o verbo em suas frases (frase-ação). Neste estágio começam os jogos simbólicos do faz de conta e que lhe permitem trocar a imagem de um objeto por outro que goste mais, como por exemplo, usar uma escova fazendo de conta que é um microfone (Ferreira, 2009). A criança começa a dar “vida” aos objetos, mediante o uso de frases como: “a minha boneca está a comer” e a linguagem acontece em forma de monólogo coletivo, isto é, todas as crianças falam ao mesmo tempo, sem fio condutor entre as suas relações (Ferreira, 2009). A capacidade de linguagem é ainda feita de forma egocêntrica, sem preocupação com o interlocutor, embora já haja capacidade de formular respostas ao companheiro (Ferreira, 2009). Entre 2 e 3 anos apresenta uma linguagem mais articulada, quando incorpora nas frases: artigos, verbos, advérbios e preposições. Nas próximas etapas deixará a linguagem egocêntrica e partirá para a linguagem social, na qual finalmente conseguirá comunicar-se apropriadamente

no meio social que a cerca.

- **Operações concretas (7 aos 11/12 anos):** Nesta fase a personalidade da criança começa a ser moldada, no início deste período ainda considera bastante as opiniões e regras dos adultos, no final da fase passa a enfrenta-los, vai organizando seus próprios valores morais, aqui o mundo já é realizado de forma lógica e ela já é capaz de manter uma conversa social, quando ocorre o interesse em se comunicar com os outros, no período escolar ao ter contato com jogos de regras, passa a diminuir o agrupamento com crianças do sexo oposto, vai entendendo melhor a questão dos limites, embora ainda não haja a capacidade para discutir diferentes opiniões, a fim de chegar a um consenso (Ferreira, 2009).

- **Operações formais (11/12 anos em diante):** Nesta fase a criança já é capaz de lidar com conceitos relacionados a coisas mais complexas como a justiça ou a liberdade, já consegue tirar conclusões dos fatos e apontar hipóteses e argumentos quando são motivadas, nesta fase começa a vivenciar também os conflitos gerados na adolescência. O pensamento hipotético-dedutivo chega ao topo do desenvolvimento da inteligência em que já é possível estruturar o pensamento segundo um diálogo de partilha de opiniões, com a finalidade de encontrar uma conclusão (Ferreira, 2009).

O que herdamos de positivo é construtivo do ponto de vista biológico e o modo de funcionamento intelectual, uma maneira de transação com o ambiente. Este modo de funcionamento permanece constante por toda a vida, e é através dele que as estruturas

cognitivas surgem. (Piaget – 1995)

Embora uma das preocupações centrais de Piaget (1995) tenha sido o desenvolvimento da inteligência, ele também reconheceu a importância da afetividade para o desenvolvimento social, uma vez que considera que o desenvolvimento da criança ocorre de forma integrada. Relacionado às emoções, o desenvolvimento afetivo está presente desde os primeiros anos de vida da criança. O amor e o carinho são importantes para que a criança cresça saudavelmente, logo nos primeiros meses. Os sentimentos da criança em relação aos pais e adultos mais próximos são imprescindíveis para o desenvolvimento da inteligência emocional, evitando que a criança cresça sem ter dificuldades afetivas.

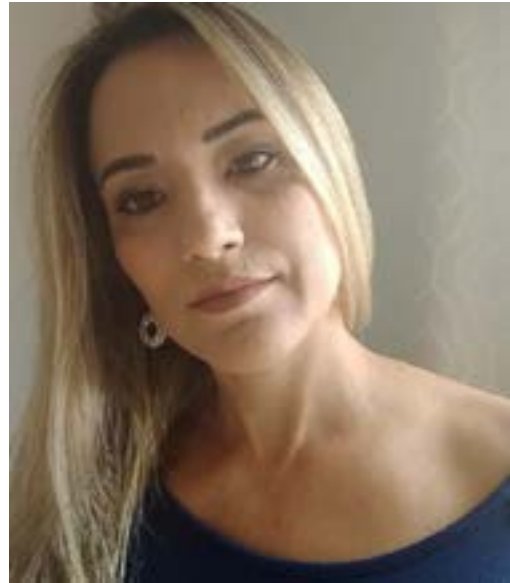
A base para um bom desenvolvimento é o vínculo afetivo com a mãe, o pai, os familiares e demais cuidadores. Quando há um ambiente acolhedor, a criança tem a oportunidade de crescer saudavelmente, desenvolvendo suas habilidades ao máximo. Ambientes perturbados como casas em que moram muitas pessoas, presença de muitas brigas, violência, abuso psicológico e físico, entre outros, são fatores de risco para que as crianças tenham dificuldade em desenvolver sua habilidade plenamente. Vivendo nestas condições as crianças, na maioria das vezes passam a sofrer de transtornos mentais mais tarde na vida e podem ter dificuldades no social, na carreira, nos estudos, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo foi escrito para contribuir

com reflexões sobre a importância das fases do desenvolvimento infantil apontando que o estudo da Psicologia do desenvolvimento Infantil embasado na teoria de Jean Piaget (1995) apresenta diversos saberes a fim de explicar como e porque as crianças mudam durante suas vidas, com base nas mudanças físicas e psicológicas que contribuirão para o seu processo de maturação e assimilação das aprendizagens. Com tais conhecimentos podemos saber as melhores ferramentas para auxiliar as crianças a conhecerem o mundo e interagirem com ele, construindo de forma gradativa sua autonomia e participação positiva com o meio social e familiar ao qual está inserida.

Podemos concluir assim que as crianças que são de certa forma negligenciadas em suas necessidades ao longo do seu desenvolvimento nas diversas fases, terão consequências na formação de sua personalidade resultando numa visão distorcida de sua contribuição como indivíduo numa vida em sociedade. A afetividade, o acolhimento e os bons estímulos ao longo da vida poderão propiciar a qualquer criança uma vida mais plena.



ELIANE RODRIGUES PESSOA VIANI

Graduada em Artes pela FAAM/FMU (2003); Especialista em Comunicação em Arte Educação pela Faculdade Paulista de Arte (2005); Professora de Ensino Fundamental I e II - Arte - na EMEF Cel. Palimércio de Rezende.

REFERÊNCIAS

BIAGGIO, A. Psicologia do Desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1978.

FERREIRA, L.C.Q. Psicologia do Desenvolvimento Psíquico em Jean Piaget. Lins-SP, 2009.

GERRIG, Richard. J. A psicologia e a vida. Richard J.Gerrig e Philip G. Zimbardo; trad. Roberto Cataldo Costa. - 16. Ed. - Porto Alegre:Artmed, 2005.

PAPALIA, D. & OLDS, S. (2000). Desenvolvimento Humano. (D. Bueno, trad.) Porto Alegre: Artmed (trabalho original publicado em 1998).

PIAGET, Jean. Desenvolvimento e aprendizagem. Porto Alegre: UFRGS/FACED/DEBAS, 1995.

RAPPAPORT, R. C. Psicologia do Desenvolvimento. Vol. 1 São Paulo: E.P.U., 1981.



DISLEXIA: COMO IDENTIFICÁ-LA E MEDIAR A CRIANÇA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar uma concepção da criança com dislexia, características e seu desenvolvimento de aprendizagem. Identificar os sinais do transtorno desde cedo é tão importante, quanto direcionar a família desta criança para os atendimentos necessários. Essa pesquisa deixa claro que quanto mais cedo se diagnosticar a dislexia, a probabilidade para que a criança tenha êxito no seu processo de aprendizagem seja bem maior, e o docente possui um papel de extrema importância, pois deve identificar o problema e encaminhar para especialistas. Além disso, deve articular um trabalho em conjunto com especialistas e a família, buscando um aprimoramento constante para ajudar o disléxico no seu aprendizado. Às intervenções pedagógicas tem que ser bem elaborada de maneira clara e simples para alcançar de forma significativa o avanço da criança.

Palavras-chave: Dislexia; Escola; Família; Intervenções Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Não só a prática reconhecer e compreender os aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se faz necessário. A interação social estabelecida entre família-aluno, professor-aluno e aluno-aluno, é um fator que merece ser colocado em evidência, pois se acredita que estes podem influenciar diretamente na aprendizagem.

Por esses motivos, na presente pesquisa buscou-se verificar se alunos com dificuldades e ou distúrbios de aprendizagem, em especial com dislexia, apresentam habilidades sociais mais retraídas, levando em conta o baixo desempenho escolar que comumente apresentam diversos comportamentos como dispersão, fraco desenvolvimento, atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem, dificuldades em organização e cálculos. O fato de apresentar alguns desses comportamentos não indica, necessariamente, que o discente seja disléxico, há outros fatores a serem observados. Além disso, existe um despreparo por parte profissional dos docentes em identificar e ensinar alunos com distúrbio específico de linguagem escrita.

CONCEITO SOBRE DISLEXIA

A dislexia vem sendo estudada há cerca de 140 anos, com diferentes nomes e sintomas dado a esse distúrbio de aprendizagem, nos últimos dez anos os estudos tem trazido conquistas relevantes sobre o que é a dislexia.

Antes de ser definida como dislexia, alguns autores utilizavam o termo “Cegueira Verbal”

para nomear a dificuldade de leitura e escrita que alguns indivíduos com inteligência normal e capacidade de fala apresentavam.

Em conformidade com Ianhez e Nico (2002) a dislexia era vista como um transtorno de origem congênita e a primeira identificação foi mencionada em 1872 num registro realizado por Berlim, associando a dificuldade ao hemisfério esquerdo do cérebro, mas a maioria dos pesquisadores acreditava na possibilidade de ser um problema visual. Pringle Morgan em 1886 realizou um trabalho em que reconheceu um caso do distúrbio.

Segundo os autores lidos a dislexia pode ser definida como uma incapacidade específica para linguagem, em sua tradução DIS significa distúrbio e LEXIA leitura (do latim) e/ ou linguagem (do grego), por isso, distúrbio de linguagem. De acordo com Robert e Vallet, 1999: “Definimos Dislexia como uma desordem importante na integração significativa dos símbolos perceptivos - linguístico conforme à imaturidade ou a disfunção neuropsicológica”.

A maioria dos estudiosos concorda com a origem multifatorial da dislexia, com a ideia que suas causas podem ser genéticas e ambientais.

Na prática, quem não tem dislexia utiliza três áreas do cérebro enquanto está lendo. A primeira faz a identificação das letras, a segunda parte faz com que entendamos o significado da palavra. Por fim, uma terceira área processa todas essas informações.

Em uma pessoa com dislexia, as duas primeiras áreas são menos ativas. Em compensação, a parte frontal é obrigada a

trabalhar mais e até o lado direito do cérebro é ativado.

Conforme Frank (2003) a dislexia não tem cura, pois é um transtorno de base neurológica que se caracteriza por ser uma disfunção específica na aquisição da linguagem escrita, pela dificuldade de decodificar, reconhecer, soletrar e associar os símbolos gráficos e inversões dos mesmos. A dislexia é caracterizada, fundamentalmente, pelas dificuldades no aprendizado da linguagem lida-escrita, embora, aparentemente, não existam causas que justifiquem tais dificuldades, desta forma, não podemos identificar um disléxico, apenas com dificuldades nessa área, são vários fatores combinados. A criança parece estar em condições normais de aprender a leitura e a escrita, mas existe um transtorno funcional da parte do cérebro que provoca um déficit na aquisição da linguagem.

De acordo com Ianhez e Nico (2002), a dislexia pode ser hereditária a que chamamos de dislexia da evolução ou adquirida; esta última é consequência de um trauma na parte cerebral que corresponde à aprendizagem, ou como é mais conhecida Afasia.

Deve ficar claro que crianças disléxicas exercem confusão em mais de um dos processos psicológicos básicos, correspondente a um problema de maturação no cérebro que age de forma mais lenta ou na dificuldade de aprender utilizando-se métodos comuns de aprendizagem. A dislexia é definida como um atraso na leitura de uma criança com inteligência média ou acima. Esta forma de dificuldade específica de aprendizagem é a mais conhecida e a mais

estudada.

Conforme Frank (2003, p.04):

“Um enorme número de pessoas acredita erroneamente que dislexia seja simplesmente uma questão de espelhar números ou ter dificuldades para ler, ela é mais complexa e extensa do que isso...”

Nela também, podem estar presentes outras formas de dificuldades específicas de aprendizagem, especialmente de caligrafia, escrita e linguagem falada. Inversões e mudanças de ordem são características que se mantêm constante nos disléxicos.

Há uma concepção que considera a dislexia como uma “síndrome”, ou seja, uma associação de sintomas, cuja origem é necessário procurarem em fatores múltiplos combinados de várias formas.

A dislexia é caracterizada pelo fato de não haver progresso na leitura e ortografia de um indivíduo ao longo de sua escolaridade, não se trata de um atraso no desenvolvimento e sim de um bloqueio.

De acordo com Ianhez e Nico (2002) a dislexia se intensifica no processo de aquisição da linguagem escrita, entretanto, há sintomas que podem ser observados, no qual a autora denomina “quadro de risco”, que deve ser verificado por meio de uma avaliação adequada.

Podemos suspeitar de um quadro de dislexia, ou quadro de risco, quando apesar de inteligência adequada e oportunidades de ensino e aprendizagem, a pessoa apresenta algum desses sinais. Essas características podem se manifestar de forma isolada ou combinada e, ainda, se combinarem de diferentes modos em cada disléxico.

(IANHEZ e NICO, 2002, p.27).

A autora descreve que o sintoma mais comum da dislexia é desempenho volúvel, ou seja, o disléxico é inconstante em seus afazeres. Demora aprender a linguagem escrita, possui uma lentidão maior que a dos colegas na leitura e escrita, não consegue associar o som ao símbolo, omite, troca e aglutina os fonemas. Não consegue se organizar sequencialmente, por exemplo, organizar meses do ano, as letras do alfabeto e a tabuada. Também possui dificuldades para efetuar tarefas que sobrecarreguem sua memória de imediato como números de telefone e mensagens.

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA

De acordo com Ianhez e Nico (2002) a escola tem tratado os desiguais como iguais, concernente ao seu despreparo para lidar com a diferença. Com um ensino inadequado agrava a situação, intensificando a dificuldade dos alunos considerados diferentes, levando-os a se afastarem ou serem afastados do ambiente escolar, submetendo-os a lugares inferiores na escala social, muitas vezes na posição de marginal e no caminho do vício.

Conforme José e Coelho (2002), atualmente, a escola exerce dupla função social a de transmitir cultura e de transformação social, de forma que atinja as necessidades da criança, família e da comunidade.

Ajuriaguerra (1984, p.137) propõe uma diminuição de números de alunos por sala e uma formação permanente para os docentes, entretanto afirma: "... não penso que estes

sejam os únicos fatores; ao contrário, acredito que se trata de fáceis restrições que contribuem para ocultar os verdadeiros problemas".

A escola é o lugar que ocorre a maioria das amizades, nela também há zombarias que dificulta a relação dos alunos disléxicos, pois ao se depararem com deboches que os mesmos são "burros" não sabem ler inibi a ação do disléxico. Isso faz com que crie uma imagem negativa de si, muitas vezes, se isola e até mesmo agride os colegas como forma de defesa.

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

O disléxico precisa de um docente que entenda e planeje estratégias pedagógicas adaptadas as suas dificuldades. Após identificar as características da dislexia, ele deve encaminhar a criança para um tratamento adequado. Além disso, deve dar uma atenção individualizada para que o aluno consiga se organizar. Toda criança necessita de apoio e paciência. Muitas crianças disléxicas sofrem de falta de autoconfiança, pois se sentem menos inteligentes que seus amigos. Muitos especialistas acreditam que pessoas disléxicas, por serem forçadas a pensar de forma diferente, são mais habilidosas e criativas e têm ideias inovadoras que superam as de não disléxicos.

Para poder identificar o problema e ajudar na reeducação da criança, o professor, antes de mais nada, deve conhecer as dificuldades que ela enfrenta, evitando rótulos e distinguindo seus comportamentos como oriundos de vários aspectos, entre eles o

emocional, o afetivo e o cognitivo. (José e Coelho 2002, p. 100).

De acordo com Ianhez e Nico (2002), o ensino tem que ser sistemático e acumulativo, em que haja um planejamento do que vai ser trabalhado de acordo com a dificuldade do aluno, revendo constantemente o conteúdo anterior, para garantir de fato a aprendizagem.

O trabalho desenvolvido mediante atividades imaginativas e criativas suscita um maior interesse do aluno, pois este vê nas atividades, significados relevantes e interessantes para a sua aprendizagem, além de considerar um desafio.

Para que as atividades tenham significação, o docente deve começar por uma avaliação do desempenho do aluno em leitura, levando em consideração o estágio de desenvolvimento em que se encontra e na escolha de materiais de leitura culturalmente proeminentes aos interesses e sentimentos do discente. Considerar em seu planejamento a dificuldade específica do aluno disléxico.

Na atuação pedagógica, o docente deverá orientar e instruir o aluno, dando dicas simples e específicas de como executar determinado exercício, certificar-se que ele entendeu as instruções dadas (se forem escritas, verificar se o aluno consegue ler e compreender o enunciado, caso seja negativo o professor deverá ler para ele). Não permitir que os colegas o humilhem ou rejeitem por conta de suas dificuldades, evitar pedir ao aluno que leia em voz alta, valorizar suas conquistas, apoiando e favorecendo sempre que possíveis estratégias lúdicas que auxiliem sua aprendizagem, além de utilizar recursos audiovisuais (computador, jogos,

gravador e imagens), pois tudo isso faz parte de estratégias pedagógicas para alunos com dificuldade de aprendizagem, independente de deficiência, e não necessita de legislação para determinar a prática, apenas de atitudes inclusivas da escola.

Ianhez e Nico (2002) deixam claro que os pais são a base para essas crianças, pois a maneira com que os pais conduzem as dificuldades de seus filhos está estritamente ligada com a autoestima e evolução da criança. Portanto se a família não está esclarecida a respeito do assunto, pode ser frustrante para os pais e em específico para o filho, que se sentirá um fracassado.

Para ajudar as crianças com dificuldades específicas de aprendizagem os pais necessitam de informações sobre como educar e seu filho e como formar sua autoestima. Também precisam de ajuda para lidar com seus próprios sentimentos.

Verifique se o filho resiste ir para escola em dias determinados, olhe seu caderno e perceba se possui dificuldades na ortografia e na caligrafia, em seguir orientações ou em lembrar fórmulas matemáticas. Havendo suspeita procure a escola e peça um encaminhamento para uma avaliação mais detalhada com profissionais qualificados.

Antes da avaliação, converse com seu filho e explique a ele, que os testes aplicados não possuem peso em sua nota escolar, pois para ele é assustador descobrir que está fora do padrão imposto pela sociedade como "normal".

Geralmente, os pais de crianças com dislexia revelam sentimento de grande ansiedade. Preocupam-se com o rendimento

escolar, com a reação de seu filho e com as reações da escola diante do problema.

Alguns se sentem culpados pela dificuldade de seu filho e se responsabilizam por elas. Não existe uma maneira correta de lidar com esses sentimentos, que funcione para todos os pais. Uma boa alternativa é manter-se ativo e procurar uma pessoa com quem possa dividir o problema.

Os pais exercem um grande papel na aprendizagem do filho e desempenham um papel importante na construção da autoestima de seu filho, visto que, a aquisição desta se adquire por intermédio dos exemplos dados pelos pais.

Uma maneira de ajudar é envolver a criança no que ela realmente gosta. Geralmente disléxicos possuem habilidades em diversas áreas como: consertar e construir objetos, criatividade, habilidades com desenhos e pinturas, esporte, música, afinidade com matemática, contar histórias e em sua maioria é um ótimo detalhista.

Os pais devem encorajar a criança a atingir os seus objetivos e ter paciência com as tarefas, pois os disléxicos precisam de um tempo maior para concluí-las, tendo assim uma relação recíproca do o que ocorre na escola para ajudá-lo em casa.

Deve ficar claro que o disléxico não é preguiçoso e nem desleixado. Por isso não o compare com outras crianças e nem o amedronte dizendo se não atingir o nível esperado irá desapontar a família ao invés de pressioná-lo, estimule-o ajude ele a fazer as tarefas, divirtam-se juntos em museus, teatros, cinemas.

O apoio da família é indispensável para o

desenvolvimento e sucesso do tratamento. Os familiares devem incentivar cada sucesso obtido, tendo sempre muita paciência, lendo e se informando sobre o assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dislexia é o distúrbio de maior ênfase em pesquisas já publicadas, e apesar da escassez de informações sobre disgrafia, disortografia e discalculia, foi possível realizar um ótimo trabalho e reunir pontos importantes que contribuíssem significativamente para a divulgação destes distúrbios e para a orientação de diagnósticos, tratamentos e auxílios pedagógicos.

A dificuldade em se encontrar informações a respeito da discalculia, disgrafia e da disortografia, nos revela certo paradoxo. De acordo com o CID-10, esses três distúrbios estão entre os mais comuns e incidentes já registrados, ficando atrás apenas da Dislexia e do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Contudo, não foi fácil obter dados e materiais de apoio que respaldassem esta pesquisa, tornando-a árdua e demorada.

Uma possível explicação que se tira deste déficit informativo é que os estudos da discalculia, disgrafia e disortografia estão sempre à sombra das pesquisas a respeito da dislexia, talvez por serem consideradas, por muitos teóricos, como sequelas geradas do transtorno disléxico. No entanto, estudando os distúrbios é possível notar a correlação existente entre eles e, igualmente perceptível, são as suas causas isoladas e independentes.

Há, ainda, muito que se pesquisar, até

mesmosobre a falada dislexia. As pesquisas em torno dos distúrbios de aprendizagem serão sempre uma constante, considerando que, por ser distúrbios intrínsecos, cada caso é um caso em específico pelo fato de sermos seres únicos com características funcionais próprias e particulares.

Os estudos e as teorias sobre os problemas que inibem o desenvolvimento cognitivo surgem de diversas áreas científicas denotando o caráter multidisciplinar que possuem as investigações sobre os mistérios do aprender humano. Tanto é verdadeiro esta multidisciplinaridade que é impossível realizar diagnósticos e tratamentos apenas por uma única linha profissional, visto que os distúrbios afetam várias áreas responsáveis pela cognição.

Entretanto, a pesquisa foi realizada visando, em cada etapa, suprir em magnitude as curiosidades e dúvidas em torno do que vem a ser um distúrbio, como diagnosticá-lo e tratá-lo, como delinear atividades de reforço/reeducação, entre outras questões.

Durante a pesquisa muitas coisas foram esclarecidas e descobertas importantes foram feitas, ampliando horizontes e provocando mudanças no ponto de vista profissional e metodológico, o que vem demarcar sucesso significativo quanto aos objetivos propostos desde o início deste trabalho científico.

O tratamento para dislexia deve ser feito mediante acompanhamento de um psicólogo, fonoaudiólogo e pedagogo para apoio escolar, com o objetivo de ajudar a criança com dislexia a superar, dentro do possível e das suas capacidades, a sua dificuldade na leitura, escrita, a soletrar e na matemática.

Portanto, que este artigo venha ser de grande utilidade e inspiração a quem precise lidar com a realidade de um distúrbio e que as informações nele contidas possam desmistificar conceitos, incitar novas atitudes e fazer saber que, por mais difícil que possa parecer uma vida saudável e normal é totalmente possível a todos os que são diagnosticados como portadores de algum distúrbio de aprendizagem.



ELIANE VIEIRA DA SILVA SANTANA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIP (Universidade Paulista (2007); Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade NETWORK (2013); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Rede Municipal de São Paulo).

REFERÊNCIAS

IANHEZ, Maria Eugênia; NICO, Maria Ângela. Nem sempre é o que parece: Como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares. São Paulo: Alegro, 2002.

JOSÉ, Elizabete de Assunção & COELHO, Maria Teresa. Problemas de aprendizagem. São Paulo: Ática, 2002.

NUNES, Terezinha. Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SELIKOWITZ, Mark. Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem. Tradução de Alexandre S. Filho. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

SNOWLING, Margaret; STACKHOUSE Joy e colaboradores. Dislexia, fala e linguagem. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STELLING, Stella. Dislexia. Rio de Janeiro: Revinter, 1994.

VALLET, R. E. Dislexia: uma abordagem neuropsicológica para a educação de crianças com graves desordens de leitura. São Paulo: Manole, 1989.

PAÍN, Sara. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de aprendizagem. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRANK, Robert. A vida secreta da criança com dislexia. São Paulo: M.Books do Brasil, 2003.

AJURIAGUERRA, J. D e colaboradores. A dislexia em questão: Dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita. Tradução de Íria Maria Renault de Castro Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.



A RODA DE HISTÓRIA COMO FACILITADORA DA INCLUSÃO ESCOLAR

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo verificar como a literatura infantil pode auxiliar as crianças na construção de valores e princípios pautados na sociedade inclusiva que visamos ter. Para tanto, realizamos uma pesquisa teórico-descritiva sobre a inclusão escolar, a origem da educação infantil e a importância das rodas de história nessa etapa da vida das crianças, buscando responder ao nosso problema de pesquisa. A pesquisa também tem como ponto de partida, minha atuação como professora de educação infantil da rede municipal de ensino e os problemas com os quais me defronto em meu cotidiano, que foram pontos norteadores para a realização deste trabalho. A partir da intersecção entre a prática e a literatura disponível sobre o tema foi possível constatar que a roda de história é uma atividade permanente na educação infantil, que pode ser utilizada intencionalmente no trabalho com conteúdos atitudinais como o respeito ao próximo e a tolerância.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Infantil; Contação de histórias.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a inclusão é um tema muito presente nos debates não só educacionais, mas da sociedade de uma forma geral. Sabemos que nenhum grupo é homogêneo e, portanto, não podemos esperar que todos os nossos alunos sejam iguais. Aliás, são as diferenças, sejam elas culturais, étnicas, estéticas, físicas, que fazem com que cada pessoa seja única.

O trabalho com a inclusão deve perpassar a escola desde a educação infantil, com o intuito de conscientizar as crianças sobre a importância do respeito e da tolerância com o diferente.

Em minha prática como professora de educação infantil da Prefeitura do Município de São Paulo (crianças de 2 a 3 anos) percebo uma certa intolerância das crianças com aquilo que lhes é estranho ou diferente e como isso vai aumentando à medida que as crianças crescem.

É nesta etapa da vida (educação infantil) que se moldam os primeiros traços da personalidade e da formação do caráter das crianças, sendo a escola e a família instituições decisivas nesse processo.

Dessa forma, trabalhar os conteúdos atitudinais de respeito, tolerância e valorização do próximo é imprescindível para as crianças pequenas. As rodas de história, nesse contexto, podem ser o momento oportuno para trabalhar o tema de forma prazerosa e lúdica com as crianças.

O objetivo desse trabalho é verificar como a literatura infantil pode auxiliar as crianças na construção de valores e princípios pautados

na sociedade inclusiva que visamos ter. Para tanto, discutiremos sobre a inclusão escolar, a origem da educação infantil e a importância das rodas de história nessa etapa da vida das crianças. Por fim, concluiremos com as possíveis contribuições dos momentos de contação de história como uma ferramenta para o trabalho com a inclusão.

UM POUCO SOBRE INCLUSÃO

Atualmente, a temática da inclusão tem recebido grande destaque nos debates educacionais, entretanto, nem sempre foi assim. De acordo com Ribeiro, 2003, a história da educação inclusiva traz registros da antiguidade que constata que prevalecia a segregação, por meio da seleção dos mais preparados, ou seja, as pessoas consideradas “excepcionais” deveriam ser eliminadas do convívio social, por representar um transtorno à sociedade.

Com a crença de que tais pessoas deveriam ser ajudadas, amparadas, a doutrina cristã influenciou fortemente na construção da tolerância por parte da sociedade, defendendo a “aceitação caritativa”. Ao mesmo tempo, outra parte da sociedade acreditava que as pessoas excepcionais eram aquelas que haviam sido pecadoras e, portanto, mereciam tal castigo.

Somente a partir da idade moderna, as filosofias humanistas ganharam força, valorizando os seres humanos e investigando a temática da deficiência. (RIBEIRO, 2003).

De acordo com Carvalho,(2004), a Revolução Francesa foi um acontecimento importante para o período, com o lema de

“igualdade, liberdade e fraternidade”, que influenciou na pedagogia voltada para o ser humano e para a igualdade de direitos.

Entretanto, no século XX, prevalecia o chamado “modelo médico”, no qual as escolas ficavam subordinadas aos médicos tanto no momento do diagnóstico quanto nas práticas pedagógicas com as crianças consideradas deficientes. Na escola, predominava a segregação. Em 1970, surge o princípio da Normalização, opondo-se às tendências segregativas da época. De acordo com esse princípio, as pessoas excepcionais deveriam receber o mesmo tratamento dado às pessoas ditas normais.

O princípio da normalização foi um grande avanço no tratamento da inclusão, contudo, sua institucionalização é um problema presente em discursos e em práticas pedagógicas declaradas como inclusivas visto que muitos entendem por normificação que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ser tratadas como normais, sem tratamento diferenciado. Com isso, negam as diferenças humanas e o direito dessas pessoas a um atendimento diferenciado compatível com suas necessidades (RIBEIRO, 2003).

A partir de meados da década de 90, é possível notar avanços significativos no tratamento dado à temática da inclusão. A Constituição Federal de 1988 traz como dever do Estado o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontien, Tailândia, foi aprovada a Declaração Mundial sobre

Educação para Todos, que apresenta como objetivos: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa; responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual; enriquecimento dos valores culturais e morais comuns e a importância da educação básica, como base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. A declaração foi um marco para o delineamento e a execução de políticas educativas e dinamizou o processo de reformas educativas, rumo a uma educação mais justa para todos.

Em 1994, a Declaração de Salamanca jogou por terra as perspectivas homogeneizadoras da escola de massa, defendendo a Educação para Todos e a inserção de pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino, enfatizando as diferenças humanas e a necessidade de que os sistemas educacionais se transformassem para atender as especificidades de cada um (pedagogia centrada na criança). Salamanca nega a ideia de que “um tamanho serve para todos” opondo-se à escola homogeneizadora.

A partir desses dois marcos internacionais (Conferência Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca), o Brasil também estabeleceu as bases legais de sua educação inclusiva, partindo do que já havia disposto na Constituição Federal.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), aborda a Educação Especial em seu capítulo V (“Da Educação Especial”), como uma modalidade de ensino, que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Nota-se que o termo “preferencialmente” abre

possibilidades de encaminhamentos fora da educação regular. Além disso, a LDB prevê a existência do serviço de apoio especializado e a possibilidade de atendimento em classe especial quando não houver possibilidade de integração nas classes comuns. Um ponto importante para o presente estudo é o parágrafo 3º do art. 58: “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”. Mais adiante, comentaremos a dificuldade ou inexistência da inclusão escolar na educação infantil.

A lei trata ainda da adaptação curricular, da terminalidade específica, da capacitação profissional, da educação profissional e do acesso igualitário aos programas sociais existentes.

A deliberação do Conselho Estadual de Educação nº5 (CEE nº05/00) fixa normas para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Básica. Define quem são os alunos com NEE's, como deve ser o atendimento educacional nas classes comuns, aborda a acessibilidade, a avaliação, o ensino profissionalizante, o ensino itinerante e a utilização da classe especial para os alunos com grave deficiência.

Em 2001, a resolução CNE/CEB nº2, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, abordando o conceito de educação especial, os princípios, quem são os alunos com necessidades educacionais especiais, como deve ser o atendimento, acessibilidade, classe comum e serviços de apoio pedagógico especializado, classe hospitalar e atendimento domiciliar, terminalidade específica, educação

profissionalizante e a capacitação dos professores para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Por fim, temos no âmbito municipal, a portaria 5718/04, que estabelece as diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos no sistema municipal de ensino, oferecendo como serviços de apoio à inclusão: o CEFAL (Centro de Formação e Atendimento à Inclusão), o PAAI (Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão), o SAAI (Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão), a EMEE (Escola Municipal de Educação Especial – deficiência auditiva, múltipla e surdocegueira) e as entidades conveniadas. Os serviços do PAAI, SAAI e EMEE são de caráter transitório, a fim de garantir retorno à classe comum.

É possível perceber, portanto, que no que diz respeito à legislação sobre educação inclusiva, estamos bem amparados, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Não podemos negar os grandes avanços que vem sendo obtidos nos intensos debates acerca do tema. Como professora da rede municipal, posso perceber que a temática tem grande destaque nos cursos e debates dos quais participamos nas formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Entretanto, tais cursos são opcionais, cabendo aos educadores inscrever-se ou não.

Outro ponto importante a ser destacado, é a formação profissional, também amplamente abordada nos documentos legais, que deve ser exigida para que o professor possa receber

alunos com necessidades educacionais especiais. Muitos desses profissionais não têm a formação necessária e mesmo os que tem se sentem despreparados para lidar com os casos de inclusão. Na sequência, vamos tentar identificar os pontos dificultadores e as possibilidades da efetiva educação inclusiva na educação infantil.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Atualmente, a legislação brasileira compreende a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Já em 1988, a Constituição Federal traz avanços significativos, considerando a importância da educação infantil e o direito da criança ao atendimento em creches e pré-escolas. O Estado tem como dever oferecê-la gratuitamente desde o nascimento até os cinco anos de idade, conforme artigo 208: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: inciso IV – atendimento em creches e pré-escolas às crianças até 5 (cinco) anos de idade" (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) reafirma o dever do Estado, definindo as funções da União e dos municípios diante desse novo cenário. A União fica incumbida de estabelecer diretrizes para a educação infantil a fim de nortear o currículo básico a todas as instituições. Os municípios ficam responsáveis por oferecer prioritariamente o ensino fundamental e a educação infantil.

Na LDB também há capítulo específico

(Da Educação Infantil) que engloba o principal objetivo desta etapa educacional: o desenvolvimento integral das crianças em todos os seus aspectos (físico, psicológico, intelectual e social), incluindo a presença das famílias e da comunidade como parte fundamental desse processo.

Considerando-se a história da educação infantil no Brasil, nota-se que as conquistas acima destacadas são relativamente recentes, frutos de muitas lutas e correspondem a uma mudança de paradigma tanto na concepção de criança quanto na concepção de educação que foram sendo transformadas ao longo do tempo.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, volume 1, o nascimento das creches acontece aliado a uma necessidade da sociedade em oferecer espaços para que as crianças de baixa renda ficassem pelo tempo em que a mãe precisava se ausentar para trabalhar. Tais instituições não tinham caráter educacional, e sim o objetivo de assistir as crianças em suas necessidades básicas (alimentação, higiene, proteção, cuidados).

Para Didonet (2001, p.12), as creches surgiram a partir da mudança na estrutura das famílias. Se anteriormente, as famílias eram extensas: pai, mãe, tio, avó, avô, primos, irmãos e possibilitavam que algum ente cuidasse das crianças caso os pais se ausentassem; em dado momento histórico passaram a ser nucleares: pai, mãe e filhos, o que gerava a necessidade de deixar os filhos sozinhos caso os pais precisassem sair. Esse fator começou a trazer graves consequências para as crianças que ficavam

sozinhas em casa: acidentes domésticos, mortes, desnutrição, entre outros, chamando a atenção da sociedade para as crianças pequenas. “Foi por esse lado, ou seja, como problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade... E com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial, é que começou a ser atendida fora da família”.

A estrutura das creches era precária: grande número de crianças por adulto, defasagem na formação dos profissionais que ali trabalhavam, falta de recursos materiais, instalações deficientes. Entretanto, a precariedade dos serviços não era levada em consideração, visto que o atendimento às camadas populares era entendido como um “favor” que o governo fazia à sua população.

De acordo com Kuhlmann Jr., (1998), paralelamente ao surgimento das creches, foram criados os primeiros jardins-de-infância brasileiros, com o intuito de atender as classes mais favorecidas da população. Estas instituições, diferentemente das creches, já nasceram com o objetivo de cuidar e educar as crianças pequenas, seguindo o modelo de educação das escolas de ensino fundamental.

Assim, é possível perceber que o trabalho desenvolvido nos jardins-de infância era valorizado pela sociedade, por seu caráter formativo. Já nas creches, o atendimento denominado assistencialista, sempre foi desvalorizado pela sociedade, que as percebia como uma extensão do lar. Mediante muitas lutas, as creches começaram a ser consideradas instituições educativas. Entretanto, o caráter assistencialista sempre foi sobreposto ao educativo.

Até hoje, percebemos essa ruptura entre o cuidar e o educar, não só por parte da população, mas também, e, especialmente por parte do poder público. Um exemplo disso, é a luta travada na justiça acerca das férias coletivas e do recesso para os profissionais da educação infantil. No dia 26 de junho de 2013, o Tribunal de Justiça determinou o fim das férias coletivas e do recesso para estes profissionais, visto que, de acordo com o alegado, as mães que trabalham precisam de atendimento ininterrupto para as crianças.

É fato que esta é uma discussão muito polêmica, entretanto, não há como negar que a decisão do TJ (Tribunal de Justiça) considera especialmente o caráter assistencialista dos CEIs, (Centros de Educação Infantil) deixando à margem outros aspectos, como: a necessidade da convivência das crianças com a família, a importância do descanso ao professor e de períodos de não atendimento para a manutenção dos equipamentos.

Contudo, apesar dos constantes avanços e retrocessos do CEI como de educação infantil, é necessário considerar uma das maiores vitórias durante esse processo.

Uma conquista importantíssima no município de São Paulo foi o Plano de Integração das creches ao sistema municipal de ensino (parecer CME Nº18/01), de 18 de dezembro de 2001 e, posteriormente, o decreto publicado em 29 de dezembro de 2001, que “transfere os Centros de Educação Infantil da rede direta da Secretaria Municipal de Assistência Social – SAS para a Secretaria Municipal de Educação – SME, e dá outras providências”. A partir da publicação deste decreto, as instituições de educação infantil

são oficialmente inseridas na área da educação, revelando o reconhecimento, por parte do governo, dos objetivos pedagógicos que permeiam as práticas docentes nesta etapa da educação básica.

O parecer da câmara municipal de educação trata também da formação inicial dos professores, que deve ser minimamente o normal de nível médio. A secretaria municipal de educação ofereceu aos professores da rede, na época denominados ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil), a formação em pedagogia e até os dias atuais oferece permanentemente cursos de formação aos educadores, preocupada com a formação dos profissionais da educação. Além disso, possui um plano de carreira, na qual os servidores têm direito à evolução funcional com o intuito de promover a valorização docente.

Hoje em dia, a formação em nível superior já é uma exigência para que se ingresse no cargo de professor, sendo admitido minimamente, o curso normal de nível médio (LDB, 9394/96).

Apesar disso, como docente da rede, é possível perceber que boa parte dos profissionais que já atuavam na época da transição dos CEIs da assistência social para a educação, apresenta certa resistência em participar dos cursos de formação oferecidos pela prefeitura.

Diante dos fatos, é possível perceber que a história da educação infantil é marcada por idas e vindas, com o objetivo de que as crianças atendidas sejam cuidadas e educadas, e se desenvolvam integralmente, em seus aspectos afetivo, emocional, social

e cognitivo.

É nas escolas de educação infantil que as crianças terão seu primeiro contato significativo com o meio que as cerca, ampliando seus laços afetivos e sua interação com o mundo, o que permitirá a construção de sua identidade, de suas singularidades e de seu pertencimento a um grupo social. A professora é o modelo, o adulto que a criança tem como referência para guiar seu comportamento e suas atitudes (VITAL, 2012). Nesse contexto,

[...] faz-se necessário pensar como a criança pode, desde a educação infantil, vivenciar experiências significativas, ter uma educação empenhada na inclusão do diferente e na valorização das diferenças culturais, sociais, étnicas, físicas, de gênero e religiosas. Assim como é também um desafio o educador assumir o papel de mediador entre as ações cotidianas e as práticas curriculares com vistas a combater as atitudes preconceituosas entre elas.(p.86-87)

De acordo com Sekkel, Zanelatto e Brandão, (2010), a possibilidade de as crianças conviverem com o diferente desde cedo é enriquecedor para todos e contribui para a construção do respeito e da valorização do outro, diminuindo a discriminação e o preconceito.

Um dos instrumentos que pode ser utilizado para abordar essa temática é a contação de histórias. Para nos aprofundarmos nesse assunto, faremos um breve recorte da importância da literatura infantil para as crianças pequenas.

A RODA DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é uma etapa extremamente importante para o desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, as experiências das crianças nessa faixa etária devem garantir o respeito à dignidade e aos direitos da criança de brincar e se expressar, acessar os bens socioculturais disponíveis, socializar-se e ter seus cuidados essenciais atendidos.

As atividades desenvolvidas pelo professor devem garantir que tais princípios sejam respeitados e colocados em prática. Os conteúdos podem e devem ser apresentados e vivenciados de diversas maneiras, por meio de atividades permanentes, sequências de atividades e projetos. A roda de história deve ser uma atividade permanente, ou seja, deve acontecer com uma frequência regular, considerando-se os objetivos do educador.

Vale destacar que a leitura é uma forma de compreender o mundo e nos leva à reflexão, fazendo-nos sujeitos da nossa própria história. Ler é muito mais do que decifrar palavras, é fazer parte de uma cultura, de uma sociedade que se comunica. Contudo, muito antes de aprender a ler da forma convencional, a criança já “lê” o mundo a sua volta e desde cedo começa a perceber a função social da escrita e da leitura.

As crianças bem pequenas já realizam a pseudoleitura de livrinhos, por meio das imagens e também por meio do reconto de histórias lidas pelos adultos. A leitura feita

pelo adulto é o contato inicial da criança com a literatura e com o mundo mágico dos contos infantis.

De acordo com Cléo Busatto (2003), a contação de história tem a função de desenvolver o imaginário, incentivar a leitura, favorecer a interação interpessoal, desenvolver a oralidade e entreter tanto contador quanto ouvintes. Para tanto, é necessário que o narrador esteja envolvido e saiba utilizar-se de técnicas que prendam a atenção dos ouvintes e transformem a história em um momento mágico e prazeroso para todos. O poder de encantamento do contador de histórias faz toda a diferença para as pessoas que o escutam.

Para Abramovich (1989), a contação de histórias permite que a criança ou o ouvinte se transporte para qualquer lugar, sinta emoções (medo, angústia, raiva, felicidade), se coloque no lugar do personagem, percebendo seu modo de agir diante de dúvidas, dificuldades, conflitos.

É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)..

(ABRAMOVICH, 1989, p.17.)

Nesse sentido, abordaremos nas considerações finais, a importância da roda de história como facilitadora da abordagem de várias temáticas do interesse do professor, dentre eles o assunto da inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, o primeiro contato que as crianças terão com o ambiente escolar e com o outro, os amigos, os professores e funcionários da escola. Deve ser, portanto, a etapa dos primeiros aprendizados, que, ao serem dotados de significado, serão levados por toda a vida.

A partir do problema de pesquisa proposto no início deste trabalho, a saber, propusemos verificar como a literatura e, mais especificamente, as rodas de história, poderiam ajudar o professor de educação infantil no trabalho com a inclusão escolar, constatamos que a maioria de nós, professores da atualidade, fomos ensinados, ou melhor, “forçados” a nos enquadrar nos moldes de uma escola tradicional, na qual todas as crianças deveriam ser iguais, compondo, assim, uma classe homogênea. O diferente era malvisto, devendo ser corrigido para continuar pertencendo àquele grupo. As individualidades e singularidades das crianças não podiam ser consideradas nesse contexto.

Atualmente, sabemos que o discurso da inclusão valoriza a diferença e nos mostra que nenhuma criança é igual à outra, tendo o direito de ser respeitada em suas peculiaridades.

Conforme abordado anteriormente, é possível perceber os avanços nas discussões acerca da Educação Infantil como uma etapa de extrema importância para o desenvolvimento das crianças pequenas. Da mesma forma, a temática da Educação

Inclusiva é abordada em diversas instituições e conta com amparo legal para ser colocada em prática.

Contudo, passar do discurso à prática não é tarefa simples e requer uma quebra de paradigma, visto que ainda hoje a competitividade e a busca por um ideal são muito fortes em nossa sociedade. Começar o trabalho de respeito às diferenças pela educação infantil é fundamental, para que a criança construa desde cedo noções de justiça e respeito ao próximo.

As instituições de educação infantil vêm recebendo um número cada vez maior de crianças com necessidades educativas especiais de diversas ordens, visto que a legislação prevê que elas sejam atendidas na rede regular de ensino, o que demanda atenção maior para o tema. Entretanto, incluir não é sinônimo de integrar. Não basta garantir que a criança esteja dentro da sala de aula regular, sem mudanças efetivas no trabalho docente. Inclusão é um conceito mais amplo: é preciso assegurar seu direito de ser efetivamente incluído, ou seja, o educador precisa notar e acolher as necessidades das crianças, tornando-se uma referência, uma figura de confiança e cuidado para as mesmas, aceitando as peculiaridades de cada indivíduo e tratando-o de acordo com suas necessidades.

Nesse sentido, a inclusão na Educação Infantil acompanha o trabalho que já deve ser realizado cotidianamente por seus profissionais: olhar para as crianças, reconhecendo e respeitando suas diferenças, auxiliando-as em suas necessidades para que possam desenvolver-se integralmente.

Diante desse cenário, a roda de história na educação infantil se configura em mais um elemento de que o professor pode e deve lançar mão para tratar de temáticas que tenham o objetivo de despertar nos alunos noções de cidadania. A leitura é uma ferramenta importante para o desenvolvimento dos primeiros traços da personalidade da criança, interferindo diretamente na sua formação.

A formação docente, nesse contexto, é de fundamental relevância para que a inclusão ocorra de fato, para que os professores permitam que as crianças conversem sobre isso, exponham seus pensamentos e reflitam sobre a importância do respeito ao próximo e das atitudes inclusivas no seu dia-a-dia.

Não pretendemos aqui, defender a contação de história como único recurso disponível para abordar o tema da inclusão escolar, mas sim demonstrar como uma atividade que já acontece cotidianamente na educação infantil pode ser utilizada de diversas formas, para atender a objetivos diferentes.

Além disso, a inclusão escolar não é função exclusiva dos professores que recebem as crianças com necessidades educativas em sua sala, mas requer uma mudança de paradigma muito mais ampla, relacionada também às políticas públicas de uma forma geral. Sendo assim, podemos apontar diversas lacunas no trabalho com a inclusão, especialmente na educação infantil, onde ele aparece de forma bastante discreta. Contudo, é preciso reconhecer que aos poucos o tema vem ganhando visibilidade e devemos acreditar que nós, educadores, é que faremos esse

trabalho dar certo, sem cair na utopia de que somos capazes de resolver tudo, mas sabendo que temos o dever de fazer o que estiver ao nosso alcance.

Apontamos ainda, a necessidade de que sejam realizados mais estudos na área da inclusão para a educação infantil, pois ainda são escassos os trabalhos sobre o entrelaçamento dos dois temas. Da mesma forma, durante a pesquisa sobre a temática abordada no presente trabalho, me deparei com a dificuldade de encontrar produções sobre a contação de histórias no trabalho com a inclusão. É fato que ainda estamos “engatinhando” na questão do reconhecimento por parte da sociedade de que a educação infantil é uma etapa importante para o desenvolvimento das crianças.



ÉRICA SILVA LIMA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2011); Especialista em Psicopedagogia Institucional pelo Instituto Singularidades (2014); Professora de Educação Infantil no CEI Maria Henriqueta Catite; Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Ruy Barbosa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.

_____. CORDE. Declaração de Salamanca e Linha de Ação. Brasília: Corde, 1994.

_____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Resolução CNE/CEB nº2, de 11/09/2001

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. São Paulo: Vozes, 2003.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COMISSÃO INTERSECRETARIAL 3. SME/SAS/PMSP. Secretaria Municipal de Educação/Secretaria de Assistência Social.

Plano de Integração das creches ao sistema municipal de ensino – Versão Preliminar. São Paulo. 2001.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

KUHLMANN JR., Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri e BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (orgs.). Educação Especial: do querer ao fazer. SP:M Avercamp, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Deliberação CEE nº05/00 – Normas para o atendimento de alunos com NEE da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino.

_____. SÃO PAULO (Município). Portaria Municipal 5718/04. Políticas de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com NEE no Sistema Municipal de Ensino.

SEKKEL, M.C; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S.B. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v.15, n.1, p.117-126, jan/mar. 2010.

Tribunal de Justiça nega recurso sobre recesso e férias. Disponível em : <http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=7335HYPERLINK

[http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=7335&friurl=-24062013---INFORMATIVO-SINPEEM-:"](http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=7335&friurl=-24062013---INFORMATIVO-SINPEEM-:)&HYPERLINK "http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=7335&friurl=-24062013---INFORMATIVO-SINPEEM-:"friurl=-24062013---INFORMATIVO-SINPEEM-: ">. Acesso em: 26 agosto 2018.

VITTAL, M.R. Inclusão na educação infantil: do viver o preconceito da diferença ao (con) viver com a diferença. Tese de doutorado. São Paulo, 2012.

UNESCO. Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. 1990.



AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E O AMBIENTE ALFABETIZADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este artigo tem o foco voltado ao estudo dos conceitos que tratam do processo do Letramento na Educação. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é apresentar os conceitos e definições que envolvem o termo letramento, apresentando os principais aspectos de sua concepção e considerando o ambiente alfabetizador como um facilitador no processo de ensino e aprendizagem. A escola na perspectiva do letramento, torna-se um espaço em que a aprendizagem ocorre de maneira a considerar as reais necessidades dos alunos. Com o planejamento do ambiente, das ações e dos materiais torna-se mais fácil atingir as metas traçadas, contextualizando a sua prática e as suas ações e tornando o ensino mais prazeroso. O ambiente alfabetizador, no contexto educacional, pode ser entendido como um espaço em que há a cultura letrada, com diferentes materiais, como livros, revistas, cadernos, gibis, etc. Com a promoção de situações de aprendizagem em que a cultura letrada esteja disponível, o processo de alfabetização e letramento ocorrem de uma maneira mais eficaz.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ambiente Alfabetizador; Letramento.

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda as concepções de Letramento e a importância do Ambiente Alfabetizador na escola. Dentro deste tema temos como objetivo apresentar e analisar as concepções e conceitos que envolvem os termos Letramento e Ambiente Alfabetizador na perspectiva da aprendizagem significativa.

A justificativa para este estudo baseia-se no fato de o termo Letramento estar presente em grande parte das discussões atuais sobre aprendizagem e o ambiente alfabetizador constitui-se em uma alternativa para contribuir no processo de aprendizagem, desta maneira, conhecer como podem ser utilizados na prática em sala de aula é de fundamental importância no âmbito educacional.

As contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky são muito importantes no processo de mudança de paradigma sobre a Alfabetização, a autora trata da concepção de língua escrita como código pautado em atividades de memorização e defendem uma concepção de língua escrita como um sistema alfabético. Na aprendizagem desse sistema, segundo as autoras, as crianças ou os adultos analfabetos passavam por diferentes fases e o aluno não compreende neste momento, que a escrita representa os segmentos sonoros da palavra.

O ambiente alfabetizador, no contexto educacional, pode ser entendido como um espaço em que há a cultura letrada, com diferentes materiais, como livros, revistas, cadernos, gibis, etc. Com a promoção de situações de aprendizagem em que a cultura

letrada esteja disponível, o processo de alfabetização e letramento ocorrem de uma maneira mais eficaz.

Segundo Soares (2004) é necessário reconhecer que alfabetização, entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita, diferente de letramento que é entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais.

O termo Letramento passa a ser utilizado em meados de 1980, concomitantemente com os questionamentos sobre os métodos de alfabetização, em sua natureza teórica e metodológica, nesta época, apareciam diversas críticas aos métodos tradicionais de Alfabetização, no qual a escrita era uma mera representação da linguagem oral e o ler e escrever eram baseados a atividades de codificação e decodificação.

Quando a escola cria condições de oferecer diferentes espaços buscando favorecer os alunos em relação a aprendizagem, está contribuindo para a construção do conhecimento e aprendizagem significativa, nesta perspectiva o ambiente alfabetizador traz diversas possibilidades de interação e aprendizagem.

AS CONCEPÇÕES SOBRE LETRAMENTO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A alfabetização e o letramento são considerados duas ações distintas, porém são inseparáveis, o ideal é que se alfabetize

letrando, isto significa, ensinar a ler e escrever no contexto do uso social da língua envolvendo a escrita e a leitura, tornando o indivíduo alfabetizado e letrado.

[...] Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança ainda é “analfabeta” porque ainda não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada. (SOARES, 1998, p. 24)

A escola deve considerar as práticas de leitura e escrita que são vivenciadas fora do espaço escolar para que as práticas de letramento realmente sejam contextualizadas e não apenas uma forma de aprendizagem em que a escrita e as produções de texto servem apenas para demonstrar habilidades e competências totalmente desvinculadas da função social que a leitura e a escrita possuem na vida social e nas práticas cotidianas.

De acordo com Moraes (2012) sabemos que as concepções de alfabetização e de estar alfabetizado são históricas e variam ao longo do tempo. Nos últimos anos, as concepções sobre esses temas sofreram grandes alterações. Se nos anos 1950, era considerado alfabetizado quem sabia assinar o nome, hoje os recém-alfabetizados, devem ser capazes de ler e compreender pequenos textos, além de conseguir produzir pequenos textos.

[...] alfabetização e Letramento constituem-se como dois conceitos independentes, porém, indissociáveis. Assim, é possível que indivíduos analfabetos desenvolvam alguns

níveis de Letramento social. Entretanto, devemos almejar a formação de cidadãos plenamente alfabetizados e com níveis de Letramento que os permitam constituírem-se como cidadãos conscientes, através da inserção nas diversas práticas sociais de leitura e escrita. (LEITE, 2006, p. 455)

Analisando as novas concepções sobre Letramento e Alfabetização, temos que o aluno deve ser capaz de ler e produzir textos e o trabalho docente deve estar pautado em alcançar tais objetivos em todas as etapas de escolarização, no modelo tradicional de ensino, essa preocupação restringia-se apenas as primeiras séries.

Tendo em vista as novas propostas de Alfabetização e Letramento torna-se necessário rever o funcionamento das instituições em torno de seu projeto educacional e de ensino. O projeto político pedagógico da escola deve pautar-se na perspectiva de Letramento, prevendo práticas de leitura e escrita que corroborem para o sucesso da aprendizagem de seus alunos.

Segundo Luria (1988) a criança, quando chega à escola, é um sujeito que já sabe determinadas coisas e faz parte de um grupo sociocultural que fornece situações de cultura, como valores, ideias, conceitos e formas de agir. De acordo com a autora se apenas pararmos para pensar na rapidez que a criança é capaz de aprender a técnica extremamente complexa, ficará evidente que isto só pode acontecer porque a criança já possui uma bagagem de conhecimentos assimilados desde o seu nascimento, a criança já aprendeu e assimilou um certo

número de técnicas que vai contribuir para a sua alfabetização e aquisição da escrita.

Quando falamos em proposta construtivista e letramento temos que o falar, o ler e o escrever devem estar reunidos em um único processo, que tenha em vista as práticas sociais de leitura e escrita, a fim de permitir à criança que a alfabetização e o letramento ocorram juntos. As atividades de análise e síntese são trabalhadas cognitivamente pelo aluno quando faz e refaz hipóteses sobre a leitura e a escrita e estabelece relações entre significado e significante.

Um aspecto importante a ser levado em conta nessas preocupações refere-se à concepção que as crianças têm e formam sobre a escrita. Daí sentirmos urgência em recolocar a discussão sobre alfabetização sob novos ângulos. Do mesmo modo, é preciso rever formas tradicionais de trabalho em classe e o tratamento que tem marcado a relação professor / aluno, de forma a aumentar as oportunidades de a criança ser bem sucedida na escola. (MORTATTI, 2000, p.252).

O trabalho do professor consiste em propor atividades que permitam à criança manifestar-se por escrito e oralmente de modo livre, sem perder de vista a necessidade de se apresentarem situações que levam ao aprendizado de novas regras de leitura e escrita, elaboradas pela própria criança.

De acordo com Soares (2004) é necessário rever as concepções atuais em relação aos processos de alfabetização que são utilizados nas escolas, para que o fracasso escolar não se torne tão recorrente como é verificado atualmente. Conforme a autora não se faz

necessário voltar aos velhos padrões de alfabetização com técnicas de codificação e decodificação, porém é necessário se pensar em novas alternativas e práticas.

De acordo com as ideias de Kleiman (1995) pode-se definir o Letramento como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, em diferentes contextos e com objetivos definidos. Ainda conforme a autora, este conjunto de práticas envolve os indivíduos e o meio social, relacionados com a escrita e a leitura, em práticas sociais.

APRENDIZAGEM E AMBIENTE ALFABETIZADOR

O ambiente escolar é um espaço público e as crianças passam uma grande parte do seu tempo nela, neste sentido, é um local que promove a aprendizagem e a socialização. A organização dos espaços na escola e a sua estrutura física deve ser pensada para propiciar aos alunos o melhor aproveitamento possível contribuindo para o seu processo de ensino e aprendizagem.

Todos os envolvidos com a escola devem prever formas de organização dos espaços escolares para proporcionar as crianças, ambientes acolhedores que contribuam para o seu desenvolvimento e que sejam agradáveis. Por meio do planejamento dos espaços é possível prever ações pedagógicas a serem desenvolvidas, tendo como fundamento e objetivo a aprendizagem efetiva de todos.

À medida que o professor significa a leitura e a escrita dentro da escola, seus

alunos podem aprender sobre essas práticas ao mesmo tempo em que aprendem sobre as características e o funcionamento da escrita. O texto passa a ser a unidade por meio da qual a alfabetização acontece, não mais as letras e sílabas. [...] No caso da alfabetização, a cena completa é o texto e o “zoom” ocorre pela ação do professor que põe o foco da análise dos alunos em aspectos que precisam se tornar objeto de reflexão. Assim, tudo o que se pode aprender sobre letras e sílabas, aprende-se de forma contextualizada, em textos apropriados para a alfabetização. (CARVALHO, 2006, p.36).

O uso da tecnologia no ambiente alfabetizador pode se efetivar por meio do computador que permite formas diferentes de aprendizado, os símbolos, as teclas e as letras permitem que a criança adquira noções sobre a quantidade de letras, que estas são usadas repetidamente nas diferentes palavras, etc. Os recursos tecnológicos podem complementar o processo de alfabetização e letramento com o uso da internet, observação de diferentes formas de escrita, dentre outras.

Nas atividades cotidianas, nem sempre o professor é capaz de atentar-se as situações que surgem de maneira imprevisível e caso não tenha claro qual é a verdadeira função do ambiente alfabetizador e como ele se constitui, as atividades ali propostas não serão efetivadas com êxito. Além da sala de aula, existem diferentes espaços na escola que podem ser aproveitados e transformados em ambientes alfabetizadores e ambientes de aprendizagem, podemos citar como exemplo as salas de informática, biblioteca,

quadras, etc.

O professor, com base no seu planejamento e tendo em vista os objetivos traçados pode transformar tais ambientes e promover diferentes atividades significativas de aprendizagem, integrando a criança aos diferentes espaços da escola e promovendo o seu contato com diferentes materiais e diferentes situações de aprendizagem, promovendo a interação com o meio no qual vive.

[...] é importante reafirmar que a simples exposição dos alunos à escrita na sala de aula não é suficiente para que eles se alfabetizem. Se assim fosse, os adultos não alfabetizados que vivem em uma sociedade urbana, imersos no mundo letrado, com certeza já saberiam ler, pois as cidades expõem a escrita em todos os cantos. Salas de aula cheias de escritas afixadas nas paredes não se constituem, por si só, em ambientes alfabetizadores, não se constituem contextos de letramento. Isso é algo que depende da criação do maior número possível de situações de uso real da escrita na escola. A aprendizagem da escrita está relacionada à reflexão que os alunos podem fazer sobre ela – suas características, seus modos de funcionamento, suas regras de geração. Para que eles aprendam a ler e a escrever é preciso, portanto, planejar situações didáticas específicas destinadas a essa finalidade, não basta inundá-los de letras escritas. (CARVALHO, 2006, p.37).

Com base nas ideias de Ferreiro (1986) podemos afirmar que ter um ambiente alfabetizador e os materiais da cultura escrita a disposição não são garantia de sucesso na aprendizagem, a presença do objeto não

garante o conhecimento, mas a sua ausência promove o desconhecimento. Para que a criança adquira conhecimento sobre a língua escrita ela deve escrever, neste sentido, a escrita tem um papel fundamental neste processo de aprendizagem.

A escola na perspectiva do letramento, torna-se um espaço no qual a aprendizagem ocorre de maneira a considerar as reais necessidades dos alunos. Com o planejamento do ambiente, das ações e dos materiais torna-se mais fácil atingir as metas traçadas, contextualizando a sua prática e as suas ações e tornando o ensino mais prazeroso.

[...] a oportunidade de estar em um ambiente planejado e cuidado para elas, pensando de forma humanizadora, buscando ser um espaço de promoção da vida, do crescimento, do desenvolvimento e da aprendizagem, sem perder de vista que isso terá também consequências positivas para todos os demais atores envolvidos nesse processo de promoção/construção da qualidade, no âmbito da instituição educativa e das famílias dessas crianças (SOUZA, 2005, p. 122).

Segundo Silva; Duarte (2013) tais questões nos levam a pensar sobre os espaços disponíveis na escola e como tais espaços são utilizados de forma a promover a aprendizagem. Neste sentido, o professor deve criar condições e situações de aprendizagem diferenciadas que contribuam neste processo. Pensar sobre os espaços e materiais e sobre a forma de trabalho com o ambiente alfabetizador não é tarefa simples e é preciso que o professor tenha consciência

do seu papel de facilitador da aprendizagem dos alunos.

Com base nas ideias de Souza (2005) cabe ao professor promover condições necessárias que auxiliem o desenvolvimento da criança, com base nos princípios da autonomia e do exercício da cidadania. As atividades diversificadas e o contato com diferentes materiais contribuem nesse processo a medida que propiciam diferentes formas de aprendizagem e o contato com diferentes materiais alfabetizadores e pensados na perspectiva do letramento.

O ambiente alfabetizador, no contexto educacional, pode ser entendido como um espaço em que há a cultura letrada, com diferentes materiais, como livros, revistas, cadernos, gibis, etc. Com a promoção de situações de aprendizagem em que a cultura letrada esteja disponível, o processo de alfabetização e letramento ocorrem de uma maneira mais eficaz.

O educador da infância, no processo de alfabetização, pode promover ações que facilitem o processo de ensino e aprendizagem, propondo atividades em grupos para que as crianças tenham oportunidade de ler e falar, mesmo que ela ainda não saiba ler. O comportamento leitor é aprendido pela criança por meio da observação e imitação das ações dos adultos, em situações de leitura e fala. Nos momentos de história é possível incentivar a criança para que ela expresse opiniões, características dos personagens e elabore questões relacionadas a história.

Este objetivo implica colocar o aluno em contato sistemático com o papel de leitor e escritor, compartilhando a multiplicidade de

propósitos que a leitura e a escrita possuem: ler por prazer, para se divertir, para buscar alguma informação específica, para partilhar emoções com os outros, para contar para os outros o que leu, para recomendá-la aos outros; escrever para expressar as ideias, para organizar os pensamentos, para aprender mais, para registrar e conservar como memória, para informar, para expressar sentimentos, para se comunicar à distância, para influenciar os outros. (CARVALHO, 2006, p.35).

Na promoção de atitudes e práticas de alfabetização e letramento o professor e educador da infância atua como o escriba das crianças, registrando as falas das crianças e realizando observações, ajudando-a formar uma linha de raciocínio e compreender o que o professor escreve e de que forma a escrita funciona no meio cultural em que vivemos. Ao observar o professor como escriba, a criança mesmo que não alfabetizada, vai compreendendo as formas de registro, como se escreve e para que se escreve, compreendendo o uso social da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidenciou que a escola deve considerar as práticas de leitura e escrita que são vivenciadas fora do espaço escolar para que as práticas de letramento realmente sejam contextualizadas e não apenas uma forma de aprendizagem em que a escrita e as produções de texto servem apenas para demonstrar habilidades e competências totalmente desvinculadas da função social que a leitura e a escrita possuem na vida

social e nas práticas cotidianas.

A alfabetização e o letramento são considerados duas ações distintas, porém são inseparáveis, o ideal é que se alfabetize letrando, isto significa, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, tornando o indivíduo alfabetizado e letrado.

A escola deve considerar as práticas de leitura e escrita que são vivenciadas fora do espaço escolar para que as práticas de letramento realmente sejam contextualizadas e não apenas uma forma de aprendizagem em que a escrita e as produções de texto servem apenas para demonstrar habilidades e competências totalmente desvinculadas da função social que a leitura e a escrita possuem na vida social e nas práticas cotidianas.

O ambiente escolar é um espaço público e as crianças passam uma grande parte do seu tempo nela, neste sentido, é um local que promove a aprendizagem e a socialização. A organização dos espaços na escola e a sua estrutura física deve ser pensada para propiciar aos alunos o melhor aproveitamento possível contribuindo para o seu processo de ensino e aprendizagem.

Com a perspectiva de Letramento temos um desafio aos educadores, que possam desenvolver uma prática de aprendizagem em que o aluno se torne um cidadão consciente e crítico que possa contribuir nas práticas sociais e posicionar-se em seu meio social, nas relações sociais de uma sociedade letrada.

Quando a escola cria condições de oferecer diferentes espaços buscando favorecer os alunos em relação a aprendizagem,

está contribuindo para a construção do conhecimento e aprendizagem significativa, nesta perspectiva o ambiente alfabetizador traz diversas possibilidades de interação e aprendizagem.



EVANDRO DE LIMA

Graduação em Ciências pelo Centro Universitário FIEO (2002); Pós graduado em Formação de Professores para o Ensino Superior pela Universidade Paulista (2007); Pós graduado em Educação para a Diversidade e Cidadania pelas Faculdades Campos Elíseos (2012); Professor de Ensino Fundamental II e Médio - no CEU EMEF Pêra Marmelo.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf>. Acesso em 12 agosto 2018.

FERREIRO, Emília. A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do Letramento. Campinas: Mercados da Letras, 1995.

LEITE, Sergio Antônio da Silva. O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões. *Perspectiva*. Florianópolis. 2006. p. 449-474. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1659/1407>> Acesso em 12 agosto 2018.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

MORAIS, Artur Gomes de. *Como eu ensino: Sistema de Escrita Alfabética*. Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Ed.

UNESP; CONPED, 2000.

SILVA, Edilânia Cardoso da; DUARTE, Sidneya Ferreira Lira. Ambiente Alfabetizador além da sala de aula. Disponível em: <<http://www.anapolis.go.gov.br/revistaanapolisdigital/wp-content/uploads/2013/03/Sidneya-Ferreira-e-Edil%C3%83%C2%A2nia-Cardoso.pdf>> Acesso em 12 agosto 2018.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. In: *Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação*. Caxambu: ANPED, 2004.

SOUZA, Maria de Fátima Guerra. *Aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico na Educação Infantil*. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2005.



DESENHO INFANTIL COMO CONSTITUIÇÃO DE LINGUAGEM

RESUMO: O trabalho em questão, pretende abordar como ocorre o desenvolvimento do desenho em crianças de 0 a 4 anos, com o propósito de retratar o desenho como uma constituição de linguagem. A pesquisa traça um breve panorama histórico sobre o início dos estudos voltado ao grafismo infantil no Brasil e faz uma pesquisa bibliográfica embasada em teóricos como Henri Luquet, Viktor Lowenfeld & Lambert Brittain, Edith Derdyk, Márcia Gobbi, Ana Angélica Albano Moreira, Florence Mèredieu, Miriam Celeste Martins e Rhoda Kellog. A partir disso, constata-se que o desenho é uma das manifestações de expressão fundamentais para o desenvolvimento do processo criativo, cognitivo e emocional das crianças. O desenho para ela é a manifestação de sua necessidade de comunicar-se com o mundo que a cerca e agir sobre ele. Demonstra ainda, que desenhos não são somente os registros deixados no papel realizados com lápis, gizes e afins, é também um percurso feito ao entrar numa sala, são as pedras dispostas no chão, folhas em torno de um bolo de terra. Enfim, toda a forma que organiza e concebe o espaço com objetos que estão à sua disposição.

Palavras-chave: Desenho Infantil; Linguagem; Expressão; Experiência.

INTRODUÇÃO

Ao observar desenhos realizados por crianças de diferentes faixas etárias, mais do que trações, estão presentes manifestações da totalidade cognitiva e afetiva da criança, pois os observando, levantam-se dados sobre seu desenvolvimento geral.

O desenho é uma livre expressão do que ela sente do mundo e de suas experiências com ele. Quando essa liberdade de expressão é interrompida e inibida, por desenhos que são oferecidos a elas para copiarem, ou somente pintá-los, seu processo de desenvolvimento fica seriamente comprometido.

Segundo Derdyk (1994), Mèredieu (1974) e Moreira (1984) o desenho para a criança é um jogo e uma manifestação sobre o que ela sente do mundo, o desejo de representar sua vivência, sua existência.

A evolução da linguagem gráfica, mesmo quando indecifrável, vem carregado de conteúdo e significações simbólicas, pois vai da ação à representação. O desenho, para a criança, é a imagem do seu universo íntimo.

Cada fase do grafismo infantil, é um estágio que define maneiras de desenhar, seja pelo simples prazer do gesto (garatuja), seja por um caráter de jogo simbólico (vínculo subjetivo entre significante e significado). Havendo a intenção de dizer algo, o desenho já é considerado como uma linguagem.

No final do século XIX, surge o interesse pelo desenho infantil e inicia-se os primeiros trabalhos. A Psicologia Experimental foi a pioneira, abrindo caminho e contribuindo para com a Psicologia, a Pedagogia, a

Sociologia e a Estética.

Após a descoberta da originalidade da infância e das influências de Rousseau, há a distinção das diferentes etapas no desenvolvimento gráfico das crianças.

Surgem em meados da década de 1960, os primeiros teóricos como Luquet e Lowenfeld, que com o passar dos anos, tiveram suas teorias estudadas, aprimoradas e até mesmo, modificadas pelos teóricos que deram sequencia aos seus estudos.

Quando falamos em linguagem, é comum pensarmos em linguagem verbal, porém, hoje muito se estuda sobre as múltiplas linguagens, inclusive a gráfica.

Os teóricos atuais veem o desenho como linguagem, sendo um instrumento de conhecimento, comunicação e expressão. Ele manifesta-se, não somente por marcas gráficas no papel, mas também por marcas na areia, pedras dispostas de forma a representar uma imagem, marcas no chão, nas paredes, enfim, toda e qualquer representação que modele seu sentimento naquele instante.

Após anos de observação e pesquisas, sabe-se que o grafismo infantil passa por estágios e, nesse processo, a criança se descobre num mundo que para ela é totalmente novo. Aos poucos, com suas experiências e manifestações, ela se percebe nessa sociedade e vai construindo significados.

Ao longo desse processo, se estabelece relações entre o pensamento e a língua, importantíssimo para a compreensão do processo de desenvolvimento intelectual. Dessa forma, mais que uma expressão, a linguagem tem um papel essencial na

formação do pensamento e do caráter do indivíduo.

PRIMEIROS PASSOS – UM BREVE HISTÓRICO

No final do século XIX, surge o interesse pelo desenho infantil e inicia-se os primeiros trabalhos. A Psicologia Experimental foi a pioneira, abrindo caminho e contribuindo para com a Psicologia, a Pedagogia, a Sociologia e a Estética.

Após a descoberta da originalidade da infância e das influências de Rousseau, há a distinção das diferentes etapas no desenvolvimento gráfico das crianças.

Décadas mais tarde, surgem, em meados de 1960, os primeiros teóricos como Luquet (1977) e Lowenfeld (1969), que com o passar dos anos, tiveram suas teorias aprimoradas e até mesmo, modificadas pelos teóricos que deram sequência aos seus estudos, estudos esses, que há alguns anos tem influenciado e vem sendo instrumento de trabalho e pesquisa, por alguns pensadores brasileiros.

No Brasil, recebe-se as influências das mais variadas culturas, configurando assim, a diversidade cultural brasileira em todas as suas regiões. E são nessas manifestações culturais, que encontramos as expressões artísticas, manifestações que estão gravados pensamentos e sentimentos de um povo.

Para compreendermos o percurso dos estudos sobre o desenho infantil no Brasil, precisamos entender o ensino da arte que iniciou com a Missão Artística Francesa, trazida por Dom João VI, em 1816. Foi então,

criada a Academia Imperial de Belas Artes, que passou a ser chamada Escola Nacional de Belas Artes, logo após a Proclamação da República. O desenho era o ponto principal dessa escola, valorizando a utilização de modelos europeus.

Via-se no Brasil, inclusive em Minas Gerais, a explosão do Barroco. Mas o que foi assumido pelas elites da época, foi o Neoclassicismo. Toda manifestação artística, que não seguia esses padrões era desvalorizada por essa elite privilegiada.

Dessa época em diante, iniciou a história do ensino da arte, enfatizando o desenho, numa concepção de ensino puramente autoritário, valorizando o produto e o professor como ser supremo, dono absoluto da verdade.

O desenho era trabalhado por meio de cópia, mediante um modelo exposto. O objetivo era que os alunos tivessem precisão, boa coordenação motora, aprendessem técnicas, adquirissem hábitos de limpeza e que os desenhos fossem úteis também, para a vida profissional, pois a maioria dos desenhos eram técnicos ou geométricos. Naquela época, o desenho deveria servir à produção industrial e à ciência.

Entre as décadas de 50 e 60 houve a influência nas escolas de um movimento denominado Escola Nova. A pedagogia centrada no aluno, nas aulas de artes, levou o ensino a valorização do processo do trabalho e a expressão livre. O Professor oportunizava atividades de forma que o aluno pudesse expressar de forma pessoal, espontânea, valorizando a criatividade, como sendo esse o ápice do ensino de arte. Esses princípios

levaram a uma super valorização no processo, sem se preocupar com os resultados. Como todo o processo artístico deveria vir do aluno, resultou que, muito pouco se acrescentava a ele, em termos de aprendizagem da arte.

Com a lei nº 5692, de 1971, foi criado o componente curricular Educação Artística, no qual seria abordado conteúdos de música, dança, teatro, artes plásticas, nos então 1º e 2º grau, hoje Ensino Fundamental e Ensino Médio, extinguindo com um único professor.

Infelizmente, vários fatores comprometeram o ensino de arte. Essa disciplina continuou sendo confundida com lazer, descanso das aulas, terapia; resultando em ilustrações de datas comemorativas, pinturas de desenhos, confecção de presentes dos dias das mães e dos pais. Essas práticas ocorriam inclusive nas escolas públicas, todavia, as escolas de cunho privado não se excluía dessa realidade. Derdyk (1994), refere-se as escolas particulares, dizendo que elas trabalham nas aulas de educação artística a beleza, o encanto, servindo essas aulas apenas para “aliviar as tensões”.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 34), aprovada em 20 de dezembro de 1996, e alterada na Redação dada pela Lei 12287 de 2010, estabelece em seu artigo 26, parágrafo 2º, (2010, p.23) “O ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Arte (1997, p.25):

São características desse novo marco curricular, as reivindicações de identificar a área por arte (e não mais por educação artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios, ligados à cultura artística, e não apenas como atividade.

Assim, o desenho como arte é importante na escola, é patrimônio cultural da humanidade, justamente por ser um conhecimento e uma linguagem, construída pelo homem ao longo dos tempos. Por isso todo ser humano tem direito e acesso a esse saber, a essa linguagem.

Desde então se tem voltado um olhar especial ao desenho e seu desenvolvimento, o qual muitos os estudam. A gênese desse estudo, ocorreu em meados da década de 60 e 70, com Henri Luquet (1969) e Viktor Lowenfeld & Lambert Brittain (1977), que acreditavam que o desenho e seu desenvolvimento se constitui por fases. Segundo os teóricos mencionados, cada criança tem seu tempo. Não bastando, salientam que as etapas dos desenhos das crianças, passarão de acordo com sua idade.

O norte americano Lowenfeld (1977), pesquisador responsável por influenciar muitos profissionais da educação, ao estabelecer alguns pontos básicos para o desenvolvimento do grafismo infantil e sobre como deve ser o comportamento e atitude dos adultos frente as crianças que estão desenhando, nos faz perceber o reconhecimento da influência do ambiente externo, ou seja, aquele que circunda a criança e no qual se encontra inserida. Portanto, a cultura na qual a criança participa

como sujeito autor, irá de alguma forma influenciar em suas produções. Os símbolos gráficos de uma criança brasileira não será a mesma de uma criança, mesmo de idade similar, da Somália, por exemplo.

Todavia, Lowenfeld (1977) também nos leva a refletir sobre a possibilidade de existir um desenho genuinamente espontâneo, livre de influências da cultura na qual se vive e daquelas estimuladas da socialização entre as crianças, no ambiente escolar. Segundo Lowenfeld (1997, p.21) “A maioria delas se expressa livremente e de forma original, quando não sofre inibição provocada pela interferência dos adultos.” Infelizmente, a criatividade e a produção gráficas das crianças são seriamente comprometida quando há a expectativa e ansiedade dos adultos, por desenhos que devem seguir um modelo e estar o mais próximo deste; quando na realidade, se tem que priorizar a produção embasada na sua criatividade, visão de mundo e o que se sente dele.

Lowenfeld (1977) fundamenta sua teoria estabelecendo fases do desenho infantil, que os adultos podem identificar. A interpretação feita, pode desconsiderar fatores externos, que por sua vez, possam influenciar os desenhos das crianças e revelar como e o que ela percebe do seu universo próprio.

No sentido da percepção do universo infantil retratado pela criança e também fundamentando sua teoria sobre o desenho em fases, o francês e antropólogo Luquet (1969), mencionava sua preocupação em relação aos desenhos produzidos em diferentes países, pois nota-se a diferença cultural presente nesses desenhos. As teorias

divulgados por Luquet (1996), nos leva a pensar na interpretação dada ao desenho, a conhecer e compreender a criança como ser atuante no universo no qual ela vive.

As teorias embasadas por esses autores, defendem que a espontaneidade deve acompanhar o ato de desenhar, e que ao fazê-lo, a criança reproduz o seu conhecimento com o meio, de acordo com a cultura a qual está inserida.

De acordo com Lowenfeld & Brittain (1997), há três estágios, o das garatujas, o pré-esquemático e o esquemático, que ocorrem entre os 2 e 9 anos.

Já as fases segundo Luquet (1969) são realismo fortuito, fracassado, intelectual e visual, que se inicia por volta dos 2 anos, indo até os 12 anos.

A teoria de Luquet (1969) é insuficiente explicativa, ao subordinar o desenho a noção de realismo, apesar de ter sido o pioneiro no estudo e distinção das grandes etapas do grafismo infantil, estudo esse, retomado por muitos especialistas, sem grandes modificações em suas etapas. Tanto a representação figurativa e a passagem de um estágio para o outro, não são explicadas pelo teórico. Luquet (1969), embora tenha contribuído muito com suas pesquisas, seu vocabulário empobrece a visão do grafismo infantil quando fala em “realismo fracassado” ou “realismo fortuito”, quando se refere a confusão do desenho infantil a uma falta de atenção e, sobretudo, quando atribui etapas para o desenho, preparando a visão adulta. Essas concepções acabam por produzir uma teoria errônea. Não podemos nos referir a uma visão verdadeira, e a visão adulta não

pode de forma alguma representar a medida padrão. As crianças estão tão próximas das coisas, assim como os adultos. Portanto não se deve apreciar os processos infantis os qualificando de “infantil”.

Antigamente, o olhar ao grafismo infantil, limitava-se a inabilidade motora, e os sucessos eram atribuídos, somente ao acaso, que por sua vez, só era alcançado quando se aproximava do modelo ideal dos adultos. Veja o que diz Meredieu (1974, p.03):

A maneira de encarar o desenho evolui paralelamente: antes considerados unicamente em relação com a arte adulta, os desenhos infantis apareciam como malogras ou fracassos, quando muito com exercícios destinados a preparar o futuro artista, fase preliminar da arte que era preciso percorrer e ultrapassar o mais rapidamente possível.

Dessa forma, notamos a importância das teorias dos referidos pesquisadores. Embora sejam insuficientes para explicar o universo do grafismo infantil, antes de seus estudos, nada se sabia das riquezas e sentimentos que constituem o desenho das crianças e de qual maneira elas apropriam-se deles.

DESENHO – UMA LINGUAGEM DO MUNDO

Quando falamos em linguagem, é comum pensarmos em linguagem verbal. Porém, hoje muito se estuda sobre as múltiplas linguagens, inclusive a gráfica. Veja o que diz Derdyk (1994, p.49):

Teóricos como Lowenfeld, Piaget, Luquet, Mèredieu, Goodnow, Porcher, Freinet, Kellog, Winnicott, Wallon tiveram papel

fundamental na construção do alicerce de entendimento da produção gráfica dos pequenos. Teóricos brasileiros como Fayga Ostrower, que discorre sobre vários aspectos e níveis da criação e da criatividade; Fanny Abramovich, que questiona a produção de várias linguagens (teatral, visual, literária) para o público infantil, entre outras coisas; iniciativas como o livro de Ana Albano Moreira ou reflexões como as de Sílvio Dworecki, a respeito do ensino do desenho, estimulam o nosso desejo de contribuir com mais um grãozinho para a edificação desta torre, que é a compreensão do desenho infantil, o ingresso no país do imaginário das crianças.

Os teóricos atuais veem o desenho como linguagem, sendo um instrumento de conhecimento, comunicação e expressão. Ele manifesta-se, não somente por marcas gráficas no papel, mas também por marcas na areia, pedras dispostas de forma a representar uma imagem, marcas no chão, nas pedras, enfim, toda e qualquer representação que modele seu sentimento naquele instante. Quanto a isso, Moreira (1984, p.15) é de opinião bastante clara:

Tendo um instrumento que deixe uma marca: a varinha na areia, a pedra na terra, o caco do tijolo no cimento, o carvão nos muros e calçadas, o lápis, o pincel com tinta no papel, a criança brincando vai deixando sua marca, criando jogos, contando histórias.

São muitos os teóricos que pesquisam sobre o grafismo infantil, procurando compreender como essa linguagem se constitui no âmbito da criança, no seu íntimo.

A palavra desenho, tem originalmente

uma ligação com a palavra desígnio. Ambas as palavras se identificam e na medida que restabelecemos os vínculos entre elas, estaremos também, a recuperar a capacidade de influir no nosso viver. Desse modo o desenho se aproximará da noção projeto (pró-jet), de forma a se lançar para a frente. A criança ao desenhar, afirma sua capacidade de designar.

A criança é um indivíduo em movimento contínuo e essa permanente transformação cognitiva, emocional, psíquica, perceptiva e física suscita na criança um espírito atento, curioso e experimental. Segundo Derdyk (1994), o olhar aventureiro da criança espregueira o mundo a ser conquistado, vive em estado de encantamento diante das pessoas, dos objetos e das situações que as rodeiam. Essas descobertas realizadas por elas vêm mescladas com o desejo de posse.

A criança está presente em tudo que faz. Existe um pensar em tudo que ela executa, abrir e fechar uma caixinha, amassar um papel, balançar insistentemente um chocalho. Em busca de novas configurações, a criança vivencia, organiza, operacionaliza, elabora, projeta, constrói e destrói, alternando assim o caos e a ordem.

A vivencia para nós, assim como para a criança, é a fonte do crescimento e o alicerce da construção de nossa entidade, fornecendo-nos um leque de repertório, ampliando nossa possibilidade expressiva.

O desenho infantil, atualmente, é objeto de estudo por parte de muitos profissionais, como psicólogos, artistas, pedagogos e educadores. Existem muitas interpretações e teorias a respeito do grafismo infantil

e vários enfoques possíveis quando ela é analisada, seja na utilização dos desenhos em aplicação de testes de inteligência ou pela capacidade do desenho demonstrar o desenvolvimento cognitivo das crianças, seja pelo aspecto revelador da natureza emocional e psíquico das crianças, ou ainda pela análise da linguagem gráfica, tomada simplesmente em seus aspectos formal ou simbólico. Sobre isso, nos fala Di Leo (1991, p.12), "Aqueles que já usaram desenhos no seu trabalho com crianças sabem quão espantados podem ficar os pais quando veem, em termos gráficos, como seus filhos os percebem e veem a si mesmo na relação com a família."

Entre outras coisas, a criança desenha para divertir-se. É um jogo, no qual a criança, que não exige companheiros, é dona de suas próprias regras. Nesse jogo ela vai aprender, entre outras coisas, a ser só, a estar só. O desenho se transforma em seu palco, no qual estão suas encenações, a construção de seu universo particular.

O grafismo para a criança é a manifestação de sua necessidade de comunicar-se com o mundo que a cerca, agir sobre ele. O desenho é projetado pela criança como seu esquema corporal. Os rabiscos, os traços, as garatujas estão a mostra, escondendo na verdade uma realidade psíquica, expondo uma atividade profunda de seu inconsciente. No mesmo momento em que há uma necessidade de representação, existem também a de trazer desejos interiores, impulsos, comunicados, sentimentos e emoções.

Desenho também é um caminho percorrido ao entrarmos numa sala, uma

dança no espaço, o ato de explorarmos um novo espaço. Para Moreira (1984), a forma como a criança organiza as folhas e as pedras no entorno do castelo, como organiza os utensílios em sua cozinha ao brincar de casinha, enfim, todo traço no papel e a forma como organiza e concebe o espaço com os objetos que tem, é considerado por desenho.

O ato de desenhar manifesta o desejo da representação, entretanto o desenho também é alegria, medo, opressão, curiosidade, afirmação e negação. A criança ao desenhar, percorre um intenso processo vivencial e existencial. Para ela, o desenho constitui também uma atividade que engloba o conjunto de suas necessidades e potencialidades. Ao desenhar, expressa a maneira pela qual se sente existir. O desenvolvimento do processo criativo da criança é tão importante e essencial ao seu crescimento, assim como são essenciais e importantes o crescimento emocional, psíquico, físico e cognitivo.

O que garante um tom de veracidade a todos os gestos da criança, é o ato de ela ser exatamente fiel as suas necessidades existenciais e as necessidades de seu sistema nervoso. A criança pequena ao desenhar, experimenta o prazer do gesto, o prazer de produzir uma marca. É um jogo de exercício que repete inúmeras vezes para se certificar do domínio adquirido sobre aquele movimento. Quanto a isso Derdyk diz (1994, p. 25):

A garatuja não é simplesmente uma atividade sensório motora, descomprometida e ininteligível. Atrás desta aparente 'inutilidade' contida no ato de rabiscar estão

latentes segredos existenciais, confidências emotivas, necessidade de comunicação. Existem pesquisas a respeito dos tipos de garatuja já realizadas por milhares de crianças, imprimindo uma qualidade científica e normativa à nossa conduta ao olharmos estes infundáveis traços caóticos no papel.

Na busca de subsídios para uma melhor e precisa compreensão deste eterno garatujar, os signos gráficos são sistematizados e classificados, por estas pesquisas, notadamente no trabalho realizado por Kellog (1969). Fazendo uma grosseira simplificação, existem garatuja frutos de gestos arquetípicos, inatos a todas as crianças no mundo, independentemente da sociedade a que pertencem e, também existem as garatuja frutos e gestos assimilados e aculturados. As garatuja não devem ser supervalorizadas, a valorização extrema conduz ao mito da espontaneidade infantil, Mèredieu (1974) enfoca que nós sabemos até que ponto a criança é condicionada pelo meio. E tão pouco, podemos minimizá-las, até porque o ato de garatujar envolve inúmeras questões inerentes ao universo dessa criança.

É patrimônio universal da inteligência humana uma parcela do desenvolvimento gráfico infantil, outra parcela corresponde às circunstâncias geográficas, temporais e culturais do curso humano.

A criança está e vive inserida na paisagem cultural do adulto. Para saber como esta paisagem interage e se relaciona com o mundo da criança, que está eternamente em transição, é necessária uma

reflexão profunda. A criança vive hoje numa sociedade marcada pelo consumo e ela é submetida a um condicionamento cultural profundo e é sobre eles que irá operar. O desenho animado, a história em quadrinhos, a ilustração, a embalagem, a propaganda são representações que quase se tornam realidade. A girafa desenhada é mais presente e verdadeira do que a girafa que mora no zoológico, lugar que a criança vai quase que raramente. Hoje em dia, a criança convive com um repertório inimaginável para crianças e adultos do século passado. Antes da criança ver o mar, o Sol, as estrelas do céu, ela já viu sua representação em algum livro ou na televisão.

O desenho, assim como as demais linguagens expressivas é uma atividade do imaginário. A representação pode estar ligada a um desejo expressivo de se apropriar destes conteúdos, sob a forma de signos gráficos, representando novos significados. A criança repete e inventa figurações e configurações gráficas ao agilizar conteúdos do imaginário, concentrando com os elementos da realidade cultural e física.

Assim como o sonho, o desenho é envolvido por dois níveis de leitura. Podemos perceber o que é manifestado pelo desenho, que são as imagens presentes no papel e, o que é latente, tratando-se de imagens subliminares, aquelas escondidas no papel. Esta interpretação sugere que o desenho seja uma atividade que envolva uma operacionalidade prática, ou seja, o manejo de instrumentos e materiais, como também um resgate de símbolos complexos, que existe implicitamente na representação

visual, por meio de signos gráficos, decorrente de um exercício mental intenso, intelectual e emocional, que o ato de desenhar promove.

O desenho também é observado como manifestação da inteligência. A criança vive a inventar hipóteses, explicações e teorias para compreender a realidade. Para a criança, o mundo reinventado continuamente, pois ela constrói e reconstrói suas hipóteses e desenvolve sua capacidade projetiva e intelectual, especialmente quando existem possibilidades e condições emocionais, físicas e intelectuais. Para elaborar estas teorias sob formas de expressivas atividades.

Enquanto houver crianças desenhando, construindo, inventando, representando e processando o consumo deste mundo, embora ficcional, que lhes é apresentado como realidade, esta poderá ser fruída de forma sensível, inteligente e indagadora.

O DESENHO NUM MUNDO CONTINUAMENTE REINVENTADO

Após anos de observação e pesquisas, sabe-se que alguns teóricos defendem que o grafismo infantil passa por estágios, e nesse processo, a criança se descobre num mundo que para ela é totalmente novo. Aos poucos, com suas experiências e manifestações, ela se percebe nessa sociedade e vai construindo significados.

Ao longo desse processo, se estabelece relações entre o pensamento e a língua, importantíssimo para a compreensão do processo de desenvolvimento intelectual. Dessa forma, mais que uma expressão,

a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo.

Lá pelos 18 meses, quando a criança pega, por acaso ou não, no lápis e percebe no papel seus registros, experimenta corporalmente a ponta do lápis raspando a superfície no papel. Ao rabiscar, a ponta do lápis acaba, a criança pega outro lápis, a ponta acaba novamente. A criança então volta a sua atenção para o lápis e não sabe se o risco nasceu dele ou do papel.

A permanência dos traços no papel estimula a criança sensorialmente e essa ação lhe dá prazer. Assim diz Mèredieu (1974, p.9) “Ao prazer do gesto associa-se a inscrição, a satisfação de deixar uma marca, de macular a superfície. Signos, marcas: tomar posse do universo por meio da inscrição, da ferida simbólica imposta ao objeto.” E como esta estimulação sensorial reverbera a vontade de prolongar este prazer, há aí uma intensa atividade interna que nós, adultos, não conseguimos calcular. Este prazer é autogerado, diferente do prazer que sentimos ao nos alimentar, ao recebermos carinho por exemplo, este prazer depende exclusivamente dela.

A criança é um ser ativo e age impulsivamente. A repetição de um gesto jamais resultará um mesmo resultado, pois ainda não existe um controle do instrumento. Essa ação é energética, não possui compromisso com figurações. Sobre isso Derdyk cita (1994, p.134):

No começo eram rabiscos. Rabiscos sobre rabiscos, ocupando o papel de formas mais variadas possíveis. Rabiscos longitudinais,

dispersos ou aglutinados. Existe o prazer motor, mas existem também o prazer visual. Quando a criança rabisca num papel em branco, este produz estímulos visuais que vão se transformando ao rabiscar: cena móvel.

Esse movimento motor conduz a outros gestos, resultando em uma atividade mental, na medida em que a criança associa, relaciona, adiciona ou subtrai um gesto a outro. Embora que para nós o desenho seja incrível, para a criança provavelmente, qualquer rabisco ou gesto, naquele momento, vem carregado de conteúdos e de significações simbólicas, além de ser uma ação sensório-motora.

Kellog (1969) expressa sua opinião ao dizer que a criança mesmo negando uma situação ela está presente integralmente e, que ao desenhar, carrega uma verdade, os traços, os gestos não são meramente por um acaso, ou seja, gestos gratuitos. Quando sempre é oportunizado à criança a experiência de desenhar, ela consegue explorar uma maior quantidade de grafismos, de variados tipos. Sua percepção então, torna-se aguçada e assim, a partir desses rabiscos, surgirão formas básicas. É necessário aprendermos a olhar esses gestos como garatujas, só assim poderemos observarmos as diferenças e refletirmos sobre intervenções adequadas para ampliarmos suas possibilidades.

Os futuros desenhos de uma criança serão construídos a partir dos movimentos iniciados e registrados no papel na primeira infância. Kellog (1969) criou uma mandala para expressar essa ideia. As formas circulares, triangulares, quadrangulares, irregulares, a cruz e o X, nascem dos rabiscos

iniciais, os quais a teórica denomina de diagramas básicos. Podem parecer simples as construções do X e da cruz, mas a construção das duas perpendiculares, como as linhas oblíquas ou a horizontal e a vertical, são uma importante ação.

Quando a criança dá início aos círculos, essa conquista marca uma etapa bastante importante, pois ela está começando a esboçar uma representação. É denominado esboço, porque ainda são acidentes, entretanto é o marco do início de uma necessidade dela nomear seus desenhos. Veja o que diz Moreira (1984, p. 32), “A garatuja assume, em seguida, um novo aspecto. Começa a adquirir o caráter de jogo simbólico. A criança desenha então para dizer algo, para contar de si mesma, para fazer de conta. É o início da representação.”

Porém esses nomes variam sempre, o que no momento do desenho era uma casa, dali a instantes torna-se um sorvete. Todavia sempre estará presente a intenção de dizer algo. As crianças nomearão o desenho depois de concluí-los. Veja o que Vygotsky (1996, p.37) diz a esse respeito:

As crianças pequenas dão nome a seus desenhos somente após completá-los; elas têm necessidade de vê-los antes de decidir o que eles são. À medida que as crianças se tornam mais velhas, elas adquirem a capacidade de decidir previamente o que vão desenhar.

Nesse momento, quando a criança nomeia sua produção, podemos considerar o desenho como uma linguagem. Torna-se um jogo simbólico, permanece ainda subjetivo a relação entre o significante e significado.

A apropriação da fala propicia uma nova relação da criança com o universo, com os objetivos, com o seu desenho. Quando a criança está nos seus primeiros anos de vida, o objetivo só existe quando está a sua frente e ao desaparecer, deixa de existir. Ao começar a falar, faz com que se garanta a permanência do objeto. Assim Derdyk (1994, p.97) discorre que:

A aquisição verbal redimensiona a relação que a criança mantém com o desenho e com o ato de desenhar. Nomear desencadeia ações. A ação gráfica no papel sugere figuras. A palavra representa o objetivo, a pessoa, o fato. Desenhar e falar são duas linguagens que se interagem, são duas naturezas representativas que se confrontam, exigindo novas operações de correspondências.

O desenho vai se modificando e conquistando novas formas. Vão aparecendo figuras em formas de bonecos. Não existe organização desses desenhos no espaço, e a cor, apesar de arbitrária, começa a se destacar. As figuras vão ganhando cores diferentes e são mais variadas as formas. Aviões, casas, barcos, bonecos, Sol, todo um simbólico universo a se transformar continuamente. Nesta fase a criança se expressa por analogia.

A identificação e a diferenciação de formas demonstram a seleção de interesses, a existência de memórias e a habilidade motora. Demonstram também que existem um projeto mental e uma intenção de manifestar-se, porque o antes acontecia magicamente, agora se transforma em plano, em objetivo, mesmo sendo uma ação intuitiva. Ao desenhar, a criança percebendo

as diferenças e semelhanças, ela abstrai, generaliza, classifica, conseqüentemente, todas essas operações envolvem a formação de conceitos.

Derdyk (1994, p.140) se refere ao conceito da seguinte forma:

O conceito se refere ao conteúdo significativo das palavras e das imagens. O conceito aprisiona a percepção fugaz, num determinado instante. Desenhar, construir, inventar, representar: a percepção e o conceito se refazem, surgindo novas configurações mentais, imagéticas e conceituais.

O adulto se esforça para conseguir enxergar figuras nos desenhos das crianças. Sente essa necessidade de nomear as figuras, como se isso fosse sinônimo de habilidade motora e maturidade intelectual. Não necessariamente, pois existem desenhos de crianças de dois, três e quatro anos com estruturas geométricas e abstratas elaboradíssimas.

Estas relações gráficas, radiais, cruces, espirais, diagramas, sóis, mandalas, são manifestações de todas as crianças independentemente da cultura. Estes signos fazem parte da formação humana, seja qual for a sociedade na qual ela estiver inserida. Entretanto, é bem provável que cada signo gráfico terá um destino cultural distinto.

De qualquer forma, há o suporte gráfico que aponta o percurso da aquisição da linguagem gráfica, em cada criança, seja qual for a circunstância e, faz-se necessário um espaço físico e emocional para que esse desenvolvimento seja propiciado. Como também é indispensável um fazer constante, para que se consolidam certas aquisições.

Ao desenhar, o mundo torna-se presente nas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões que pudemos contemplar no decorrer desta pesquisa, nos mostram o quanto o percurso dos estudos sobre o desenho evolui nas últimas décadas, tendo em vista, que precedendo tais pesquisas, o desenho infantil não era alvo de grandes estudos, pois não consideravam o grafismo, um assunto tão importante e preciso para criança, enquanto uma constituição de linguagem.

Após décadas de discussão sobre artes e desenho infantil, ainda se tem uma visão deturpada sobre essa linguagem para a formação plena das crianças. Na qual se consta que nem sempre as instituições de ensino estão preparadas para lidar com essa atividade junto às crianças. Afinal, o que se é priorizado muitas vezes são desenhos que mais se aproximam do modelo, enquanto se deveria priorizar a produção imanada de seus sentimentos, suas emoções, sua percepção do mundo.

Por essa razão, os teóricos contemporâneos, veem pesquisando e divulgando seus estudos, para que se possa valorizar o desenho, tal como ele merece. Considerar, por exemplo, toda a magia que envolve um desenho.

Podemos constatar na pesquisa, como o ato de garatujar envolve emoções, sentimentos, o cognitivo e o imaginário de uma criança. O ato de representar um desenho, que além da imaginação, pode

estar ligado a um desejo expressivo de se apropriar do mundo, do que ele percebe dele, sob a forma de signos gráficos, representando novos significados.

Em base do que foi apreciado neste trabalho, contemplamos que em um desenho infantil, existe a imagem presente, aquela explícita na folha e, a imagem latente, o que está subliminar, o que a criança pretender representar naquele desenho, de uma forma analógica, já que a criança nessa fase se expressa muito por analogias.

Assim, inicia-se o desenho, algo que lhe traz muito prazer. Um prazer que a própria criança gera.

Dos constantes rabiscos, o grafismo vai se modificando, dando lugar às primeiras figurações. Como podemos observar em um dos capítulos, a criança começa a nomear suas produções e nesse momento se pode considerar o desenho como constituição de linguagem, mesmo que a cada momento ela denomine os mesmos desenhos por nomes distintos. Se antes ela só conseguia representar objetos que estivessem a sua frente, agora a fala e a denominação garantem a permanência do objeto.

Finalmente, observamos que quando a criança começa a identificar, diferenciar e classificar seus desenhos, isso significa que ela traça um plano para seu desenho, ele tem um objetivo, ela começa a elaborá-lo mesmo antes de traçar as primeiras linhas.



FABIANA BENTO DO PRADO

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Campos Salles (2003) e Letras pela Unijales (2016); Especialista em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas Campos Salles (2011); Professora de Educação Infantil – na EMEI CEU Paz.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9294. Redação dada pela Lei nº 12287, 2010, p.23.
- BRASIL. Ministério da Educação Básica. Secretaria da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, 1997, p. 25.
- DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho. Desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Ed. Scipione, 1994.
- DI LEO, Joseph. A interpretação do desenho infantil. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1991.
- FERREIRA, Sueli. Imaginação e linguagem no desenho da criança. São Paulo: Editora Papirus, 1998.
- GOBBI, Márcia. Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. Dissertação de mestrado F.E. Unicamp. Campinas: 1999.
- GOBBI, Márcia e LEITE, Maria. O desenho da criança pequena: Distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. Trabalho apresentado na Reunião da ANPED. Minas Gerais: 1999.
- GOODNOW, Jacqueline. Desenho da criança. Lisboa: Editora Lisboa Moraes, 1979.
- KELLOGG, Rhoda. Analysing Children's art. Califórnia: Mayfiels Publishing, 1969.
- LOWENFELD, Viktor. A criança e sua arte. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LOWENFELD, Viktor & BRITTAIN, Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LUQUET, Henri. O desenho infantil. Barcelona: Editora Porto Civilização, 1969.
- MARTINS, Miriam. PICOSQUE, Gisa. GUERRA, Maria. Didática do ensino de arte. A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: Editora FTD, 1998.
- MÈREDIEU, Florence. O desenho da criança. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.
- MOREIRA, Ana. O espaço do desenho, a educação do educador. São Paulo: Editora Loyola, 1984.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo da criança. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1971.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1996.



EDUCAÇÃO E CIDADANIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este trabalho possui o objetivo de relacionar o conceito de cidadania com a educação infantil e sua aplicação na prática educacional e como a teoria pedagógica disponível se relaciona com o processo, para o seu efetivo ensino nas escolas e, além disso, pretende estudar a prática da cidadania na educação infantil frente às realidades sociais e históricas às quais estão inseridas estas unidades escolares e como deve ser a ação dos gestores e daqueles que participam do dia a dia da escola para fomentar a inserção e a efetividade daqueles que, porventura, não tiveram acesso à cidadania plena, por meio da gestão democrática.

Palavras-chave: Cidadania; Pedagogia; Educação, Escola.

INTRODUÇÃO

O conceito de Cidadania, apesar de antigo, ainda está em construção e atualmente, no momento em que o conceito de cidadania tem sido fortemente colocado à prova, percebe-se que a sociedade tem tido resistência em praticá-la, apesar proclamar a sua efetiva aplicação, pelo menos em teoria.

Ao invés de colocá-la em prática, a sociedade tem tomado atitudes em que demonstra falta de cidadania, e isso tem refletido, como por exemplo, no comportamento das crianças dentro e fora da Escola.

Um dos papéis da Escola, é não somente ensinar os conteúdos dispostos no currículo oficial, mas também educar os atuais e futuros candidatos a cidadão, a começar pela educação infantil.

Este artigo possui o objetivo geral de pesquisar o conceito de Cidadania sob os aspectos jurídicos e políticos e como estes conceitos se relacionam com a pedagogia e os aspectos formais de uma unidade escolar e por fim como, na prática, é possível tratar destes temas em uma unidade escolar e quais as reais influências de uma educação cidadã.

O primeiro objetivo específico deste trabalho é estudar um breve histórico do conceito de cidadania, seus aspectos educacionais e pedagógicos, além da aplicação prática da cidadania no contexto e no cotidiano da Unidade Escola.

Justifica-se o estudo deste tema, pois como já citamos, cidadania é um conceito que está sendo colocado em questionamento na sociedade e a escola pode ser um reduto para preservar e multiplicar este conhecimento

na teoria e na prática.

O problema que se coloca no estudo deste tema é que a legislação educacional brasileira tem colocado nos ombros do sistema de educação o peso de formar pessoas capazes de exercerem a cidadania, mas sem colocar claras condições teóricas e práticas para o alcance deste objetivo.

UM BREVE CONCEITO DE CIDADANIA

A cidadania e seu conceito se confundem com o processo histórico da humanidade e teve seu início com juntamente com os primeiros filósofos na antiguidade. O filósofo Aristóteles já se pensava sobre o assunto ensinando que cidadão é uma pessoa que participa das funções de governo e é governado, embora ele seja diferente segundo e cada forma de governo, e em relação à melhor forma, cidadão é uma pessoa dotada de capacidade e vontade de ser governada e governar com vistas a uma vida conforme ao mérito de cada um. (ARISTÓTELES, 1997, p. 194)

Neste momento histórico, estava em formação o entendimento de Estado e de sociedade, e sob a dimensão das Cidades-Estados gregas, em Atenas, o filósofo formou o seu conceito de cidadão.

Este conceito, aos nossos olhos atuais, se mostrou incompleto, pois não tinha direito à cidadania grega, ou pelo menos à ateniense, os escravos, as mulheres ou quem efetuasse trabalhos de natureza braçal. Verifica-se quem nem todos eram iguais para receber

o “título” de cidadão, e por isso mesmo, em resumo, a cidadania não era algo considerado universal.

Nesta mesma esteira, a construção da cidadania sob a tutela da Roma antiga seguiu os passos parecido aos dos gregos. Assim como a Grécia, a cidadania romana também era limitada, pois não alcançava os escravos nem as mulheres e só era plena para quem pertencia à classe dos patrícios. Porém, em Roma o conceito de Estado estava muito mais difundido e organizado e, por este motivo, o conceito de cidadania também se torna mais complexo e refinado. Neste período, “embora fosse escravista, a sociedade romana, assim como a grega, promovia em suas cidades certo exercício de Cidadania.” (COVRE, 2002, p. 18)

Com a queda do Império Romano do ocidente e o início da Idade Média todo o modo de vida Romano não foi destruído, mas foi desmontado. Todo o Estado Romano baseado na racionalidade e no objetivo de expansão do Império foi aos poucos sendo substituído pelo Teocentrismo e pelo poder da igreja. A economia e todas as demais relações sociais passaram a ser de pura dependência entre súditos e suseranos. Por isso, no regime feudal, o conceito de cidadania não foi possível se desenvolver, até porque o próprio conceito de Estado estava em segundo plano neste período.

No final da Idade Média, o sistema feudal se desfez dando espaço ao ressurgimento do Estado Moderno e com a retomada do fôlego da cidadania.

Vários fatos históricos e pensamentos como o Humanismo e o Iluminismo

acenderam a chama que culminaram na Revolução Francesa, um dos principais marcos que forjou a cidadania moderna.

A Revolução Francesa foi o último golpe contra o antigo regime, o feudal, em que a cidadania estava suspensa. A Revolução a reinaugurou de vez, ao menos na teoria, quando se elabora a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão.

Ocorre que, na prática, percebe-se que é uma cidadania baseada na propriedade privada, pois como nos ensina Buffa, há, pois, no pensamento burguês, uma nítida separação entre proprietários e não proprietários. Só os proprietários é que têm direito à plena liberdade e à plena cidadania. Aos não-proprietários cabe uma cidadania de segunda ordem: os cidadãos passivos têm direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença, porém não são qualificados para serem membros ativos do soberano.[...] Haverá então, a proposta de uma educação para os proprietários, os cidadãos, e uma outra educação para os não-proprietários, para os cidadãos de segunda categoria. (Buffa, 1991, p. 27).

Na teoria, o cidadão dos dias atuais tem garantido a cidadania plena em seus direitos civis, políticos e sociais, tanto que a ONU promulgou uma declaração histórica dos Direitos do Homem e coloca a cidadania com dos seus principais direitos, porém na prática, percebe-se que quem tem a propriedade privada das riquezas, possui mais cidadania que os demais.

No Brasil, o marco da consolidação da Cidadania foi a promulgação da Constituição de 1988, a denominada Constituição Cidadã.

O artigo quinto desta Constituição encontra-se elencado uma série de mais de 50 incisos com direitos individuais que conferem ao cidadão privilégios que os brasileiros de antes não possuíam, ao menos não eram garantidos na Carta Magna.

Ocorre que esta Constituição também foi desenvolvida sob a vigência do neoliberalismo socioeconômico, em que a igualdade jurídica e formal é garantida e defendida pelo Estado, porém a igualdade econômica não se pode dizer o mesmo.

O acesso aos equipamentos educacionais, sociais e culturais e por consequência da própria cidadania, depende do poder econômico do indivíduo. Por isso, espera-se igualdade formal garantida e expressa na letra lei estabeleça um equilíbrio com este desequilíbrio econômico encadeado pelo neoliberalismo.

ASPECTOS EDUCACIONAIS E PEDAGÓGICOS DA CIDADANIA E DA DEMOCRACIA

No Brasil, mesmo diante de toda limitação política para o exercício da cidadania, o regime militar sancionou a lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971, que entre outras coisas, coloca sob a responsabilidade da educação a construção e a ampliação desta mesma cidadania. Vamos analisar os capítulos desta lei que tratam deste tema e a Lei que a sucedeu, a Lei de Diretrizes e Bases. Em seu primeiro artigo afirma:

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando

a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania (PLANALTO, 1996).

Esta lei afirmava que o sistema educacional deveria preparar o aluno para o exercício da cidadania. Ocorre que o preparo dos Professores era praticamente pífio, como podemos ver nas disposições transitórias da Lei, em que descrevem as várias exceções para que docentes, mesmo com preparo e formação insuficiente, estavam autorizados a lecionar. Percebe-se, então, se do ponto de vista pedagógico estava bastante difícil fazer qualquer trabalho quanto mais desenvolver potencialidades. Mas na parte que interessa este trabalho, a Lei afirmava que a educação também deveria preparar o educando para o exercício consciente da cidadania.

Parecia até irônico o objetivo de estimular a cidadania consciente em meio a regime ditatorial. Isso porque, uma das facetas, senão a principal, da cidadania é a participação ativa do cidadão nos destinos do Estado, seja votando, se informando dos fatos que acontecem com a administração pública e questionando com os meios previstos em lei, quando não se concorda com esta administração. Podemos afirmar que esta parte da Lei já nasceu morta, pois, caso o sistema educacional vigente à época cumprisse sua obrigação de formar cidadãos conscientes, os egressos do sistema educacional, ou não poderiam utilizar sua consciência, ou se usassem, seriam duramente “punidos” pelo regime.

Por outro lado, a própria Lei demonstra

como era a técnica de formação de “cidadãos conscientes”. O artigo 7º afirmava, entre outras coisas, que era obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica. Esta matéria cuidava de ensinar, de modo superficial, a constituição do Estado e o seu mínimo funcionamento, sem entrar no mérito de como o chamado cidadão consciente poderia influenciar no andamento e na administração do Estado. Ou seja, era uma forma de dizer, o Estado funciona sozinho, o cidadão tem o direito de ter a consciência de saber que ele funciona e este não deve se envolver nestas questões.

Por outro lado, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a chamada Lei de Diretrizes e Bases, foi promulgada em um ambiente não somente de redemocratização, mas de contraponto a tudo o que havia sido realizado no regime anterior. A mudança é de fácil percepção logo nos primeiros artigos. No Art. 2º, que trata Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, temos a seguinte redação:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, Lei nº 9394/96).

A principal diferença é que agora a educação não é responsabilidade somente do Estado, mas também da família, e esta, juntamente com aquele, possuem a obrigação de promover a educação sob os objetivos desta Lei. Esta lei ainda persegue o objetivo do desenvolvimento total do

educando, assim como a Lei anterior, porém sob a égide dos princípios da liberdade e da solidariedade humana.

Esta liberdade estende-se a todos os campos que envolvem a educação, desde a liberdade de expressão, a liberdade curricular, a pedagógica e a de gestão, que veremos adiante. Deste modo, sim, percebe-se um terreno mais fértil para germinar a semente da cidadania, mesmo que de forma insipiente.

Mas, a grande revolução nesta, que influenciou boa parte da escola e da educação, especialmente no que tange a cidadania, foi a introdução do instituto da Gestão Democrática. Em seu art. 3º encontramos a seguinte redação:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino. (BRASIL, Lei nº 9394/96)

Então, mais do ensinar, a escola passou a ter que aprender a conviver com a democracia, e conseqüentemente com a cidadania, pois as decisões a serem tomadas não viriam mais prontas “de cima”, nem seriam mais dependentes de somente uma pessoa que ficava no gabinete os gestores. A própria Lei em seu Art. 14 deu o tom do novo modo de como as decisões seriam tomadas:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da

educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, Lei nº 9394/96)

Estes artigos informam que na Gestão Democrática todos os participantes do processo de ensino, ou seja, professores, gestores, demais profissionais das escolas, alunos, pais e comunidade, decidem sobre todos os temas que envolvem o cotidiano da escola de forma sistemática e democrática.

A CIDADANIA E A SUA APLICAÇÃO NA PRÁTICA DO COTIDIANO DA UNIDADE ESCOLAR

A cidadania na escola não poderia terminar por se manifestar nas legislações sobre educação ou até no modo de gestão da unidade, mas sim naquilo que é a finalidade da escola, ou seja, a sala de aula, ou em outras palavras, o momento de ensino e aprendizagem, o encontro do educador e do educando para juntos fazerem acontecer a educação.

A escola que coloca a cidadania como um dos pilares do projeto pedagógico é chamada por Paulo Freire de Escola Cidadã.

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida

mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (FREIRE, 1980, p. 11).

Porém, para isso, não se pode temer em colocar em prática uma pedagogia que faça diferente e “é importante não se render a uma ofensiva que pretende transformar radicalmente não apenas a política da pedagogia, mas também a pedagogia da política”. (GENTILI, 2001, p. 28)

Além disso, não se deve esquecer-se dos resultados práticos que todas as ações acima citadas provocam, sejam elas legislativas ou pedagógicas, muitas as influências sofridas pela realidade em que a escola está inserida.

Isso ocorre, por que a Escola não está isolada no Mundo, mas está inserida em uma organização social, dotada de valores próprios. Uma Unidade Escolar normal, em que o único compromisso é a “transmissão bancária” do conhecimento, pode parecer mesmo que ela se encontra em uma ilha, de forma isolada do resto do mundo. Porém, uma escola comprometida com o ensino da cidadania não pode ter medo ou receio de se envolver com a comunidade ao seu redor e “ao se verem como partes da comunidade maior procuram estender a democracia a ela,

e para todos. Em resumo, querem democracia em larga escala; a escola a apenas um dos espaços por eles focalizados” (APPLE, 2001, p.23).

Por este motivo, a prática da Gestão Democrática tem se mostrado um desafio, principalmente para os Gestores Públicos que, além das demandas que habitualmente acostumados, agora devem relacionar e harmonizar estas demandas com os desejos de todos os envolvidos com o processo da educação, de todos aqueles que, de algum modo participam e atuam na escola. Obrigatoriamente as escolas têm passado por uma mudança, tanto em sua burocracia, quanto em sua cultura, pois embora a escola continue sendo essencialmente uma organização burocrática, normalizadora e disciplinadora, cuja principal função, que desempenha basicamente bem, é a socialização da força de trabalho, ela passou por profundas mudanças em direção a uma abertura, uma tolerância, uma liberação e uma democratização crescente, assim como uma maior atenção às necessidades, interesses e desejos dos alunos considerados individualmente ou em grupo.(GENTILI 2001, p. 109).

Porém, não sejamos sonhadores, muito menos ingênuos. É fato e muito evidente que para a efetiva implantação da Gestão Democrática, muitos obstáculos devem ser superados. Primeiramente a própria política educacional que fala em Gestão Democrática e autonomia, mas em razão á burocracia típica do Estado brasileiro pouco espaço de atuação tem dado aos gestores para atuar com verdadeira democracia.

O outro lado da dificuldade para efetiva implantação da Gestão Democrática é a dificuldade de atuação em conjunto com a comunidade, e sendo bastante realista, embora a democracia seja sempre uma conquista política das maiorias, as condições em que as democracias concretas tendem a se estabelecer podem refletir situações estruturais de profunda derrota social. (FERRREIRA, 2001, p. 45).

Estas derrotas sociais se traduzem no fato das Escolas Públicas geralmente estarem inseridas em comunidades carentes social e economicamente. Não que por conta disso sejam inferiores, mas possuem suas dificuldades. Muitas vezes os pais dos alunos não sabem ler, e quando sabem tratam-se de analfabetos funcionais, ou seja, as “dificuldades reais que as escolas e os educadores enfrentam para, com a democratização do acesso à escola, é lidar com as crianças e as famílias até então pouco familiarizadas com o universo escola”. (BATISTA, 2013, p. 24)

E eis que surge a missão da Educação no contexto do ensino da cidadania. Primeiramente, em um contexto coletivo, na Escola, tendo em mente os princípios acima, tratará o aluno de forma positiva, ou seja, como este aluno cidadão poderá influenciar e contribuir com o Estado, “preparando o aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição não de conteúdos da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade (FERREIRA, 2001, p. 132)

De outro modo, ensinará o aluno a se

defender, sem necessariamente atacar, mas de outra forma, defenderá seus direitos de maneira cidadã e democrática. Com isso, pretende-se que a educação para a cidadania passa por ajudar o aluno a não ter medo do poder do Estado, a aprender a exigir dele as condições de trocas livres de propriedade, e finalmente a não ambicionar o poder como a forma de subordinar seus semelhantes. Esta pode ser a cidadania crítica que almejamos. Aquele que esqueceu suas utopias, sufocou suas paixões e perdeu a capacidade de se indignar diante de toda e qualquer injustiça social não é um cidadão, mas também não é um marginal. (FERREIRA, 2001, p. 229)

possui o poder de construir, multiplicar e vivenciar o conhecimento tão necessário que é a Cidadania, para que possamos, não somente ter um Brasil, mas um Mundo melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Cidadania é um conceito que está sendo construídos durante a história da humanidade e a cada momento histórico tem sido difícil, não somente a sua conceituação, mas também sua vivência prática.

Estetrabalho teve objetivo de, percorrermos o conceito histórico de Cidadania desde a Idade Média até os dias atuais no Brasil e a sua relação com a legislação educacional e a prática pedagógica.

Verificamos como estes dados se relacionam com a realidade e verificamos que a Escola faz parte da construção da Cidadania, mesmo que na sala de aula e na comunidade influencie somente um pequeno número de alunos, mesmo assim já atua como um agente transformador.

Não que a Escola é a salvadora e solucionadora de todos os problemas do mundo, mas ainda é um dos lugares que



FABIANA VIEIRA DE MESQUITA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2012); Especialista em Direito Aplicado à Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Escolas democráticas. São Paulo, Cortez, 2001

ARISTÓTELES. Política. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes e outro. Família, Escola, território vulnerável. São Paulo, CENPC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Gestão da educação escolar. Brasília: UnB, CEAD, 2004 vol. 5.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm . Acesso em 15 julho 2018.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paolo. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1991.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. O que é cidadania. São Paulo: Brasiliense, 2002.

FERREIRA, Naura Sylvia Carapeto. Gestão da Educação: impasses perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GENTILI, Pablo A. A. Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.



A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAS

RESUMO: Neste artigo iremos abordar o tema da ludopedagogia que nos proporciona a magia de ensinar, aprender, de alfabetizar brincando, diferente das aulas perturbadoras que afastam o aluno do conhecimento. Por meio da mesma pode-se oferecer ao educando uma proximidade da realidade qual está inserida, assim como demonstram o aumento na frequência escolar, a diminuição da violência dentro da escola, socialização e integração de todos os estudantes no grupo, a autoestima elevada e o respeito com as diferenças, transformando-o, não só a ele, mas o professor, a escola, a família e a sociedade. Oferecendo uma oportunidade de deixar de copiar ideias, mas, ser criador delas. Todos devem aprender de forma que seja prazeroso, que não sejam reprimidos, ou estancados no processo ensino-aprendizagem, não precisamos encarar a ludopedagogia como uma arte de brincar, limitados entre brincadeiras e brinquedos, mas, em uma arte de ensinar de alfabetizar, diferenciando das aulas expositivas, monótonas e improdutivas.

Palavras-chave: Lúdico; Alfabetização; Criança; Ludopedagogia.

INTRODUÇÃO

Para a realização deste estudo foi necessário caracterizar o problema, classificar e definir. Sendo assim, constituiu-se em uma pesquisa científica, caracteriza-se em uma pesquisa bibliográfica, que recupera o conhecimento científico acumulado sobre o problema sendo de uma forma descritiva, as informações obtidas serão analisadas indutivamente. Possui interpretação de fenômenos e atribuições de significados caracterizando uma pesquisa qualitativa.

Nas sociedades de mudanças aceleradas em que vivemos, somos sempre levados a adquirir competências novas, pois é o indivíduo a unidade básica de mudança. A utilização de brincadeiras e jogos no processo pedagógico faz despertar o gosto pela vida e leva as crianças a enfrentarem os desafios que lhe surgirem. Esta pesquisa irá mostrar o quanto o “lúdico” pode ser um instrumento indispensável na aprendizagem, no desenvolvimento e na vida das crianças, tornar evidente que os professores e futuros professores devem e precisam tomar consciência disso, saber se os professores atuantes têm conhecimento de alguns conceitos, como o “lúdico” e a “brinquedoteca” e muitas outras questões sobre a relação do brincar com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

O brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os mais remotos tempos. Por meio deles, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a

iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor.

O jogo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino/aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos numa competição, etc.

Portanto, surgem transformações internas no desenvolvimento da criança em consequência do brinquedo, cujo fundamento é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre as situações do pensamento e as reais.

Para resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, pode-se dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras.

DEFINIÇÃO DE LUDOPEDAGOGIA

Ludopedagogia – o que vem a ser? Ludopedagogia, em que ludo vem de lúdico, que relaciona os jogos e as brincadeiras, pedagogia é a ciência da instrução e a educação. Técnica é o conjunto de métodos

e processos de uma arte. Partindo dessas definições, e interagindo-se, dar-se a perceber a importância das técnicas na arte de ensinar para as crianças, usando-se de jogos e brincadeiras e tendo como retorno o desenvolvimento sensorio motor e cognitivo. Pode-se enfatizar a importância da ludicidade enquanto técnica, já que as percepções positivas pedagogicamente fazem com que os educadores tenham em mente os objetivos e os fins da brincadeira desenvolvida, sua utilização lúdica, cognitiva, sociocultural, diagnosticar, avaliar e elaborar estratégias de trabalho, identificando, desta forma, as dificuldades e os avanços dos educandos, como Vygotsky e Piaget defendiam em momentos raros.

A brincadeira não é uma atividade inata, mas sim uma atividade social e humana e que supõe contextos sociais, a partir dos quais as crianças recriam a realidade mediante da utilização de sistemas simbólicos próprios com o auxílio das técnicas da Ludopedagogia utilizada no processo de aprendizagem. É uma atividade social aprendida por intermédio das interações humanas.

De acordo com Severo Filho (2006) Ludopedagogia tem algumas peculiaridades que desperta para algumas competências, habilidades, estímulos neuropsicológicos que agregam diferenciais que a valorizam como técnica de ensino. Isso se dá pelo fato de que o lúdico torna-se uma estratégia de ensino, ou seja, de uma forma prazerosa o aprendizado acontece, atingindo o sensorio motor e o cognitivo da criança.

Segundo Kishimoto (2002), Fröebel (1826) foi o primeiro educador que justificou

o uso do brincar no processo educativo. Ele via o brincar como um ato também pedagógico e não só de entretenimento. Para que a brincadeira desenvolva os aspectos físicos, moral e cognitivo, entre outros, há necessidade da orientação de um adulto para que esse desenvolvimento ocorra. Pode-se dizer então, que o ato de brincar (o lúdico) é uma ação importante para o desenvolvimento humano, em que o imaginário e técnicas de aprendizagem, relacionam - se a partir do trabalho do educador, conforme especificidade de cada indivíduo. Nesse processo, a criança começa a ser inserida no mundo social, cheio de regras, como os jogos e brincadeiras, daí tal importância e tal identificação do lúdico na aprendizagem.

Surgem dessa técnica de ensinar transformações no desenvolvimento da criança em consequência do brinquedo, objetivando uma relação entre o significado e a percepção visual, ou seja, o que se pensa ou se cria com situações reais. Dessa forma podemos dizer que um professor bem preparado pode mudar a vida de um aluno. Neste caso específico com o auxílio importantíssimo da Ludopedagogia em prol de um desenvolvimento esplendoroso no que se diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e criativo do mesmo. Vamos lá professores, vamos começar a brincar?

O LÚDICO E A CRIANÇA

As brincadeiras e jogos fazem a criança crescer, uma vez que proporciona na maioria das vezes , ou senão em todas

as ocasiões, a procura de soluções e de alternativas para desenvolverem de forma prazerosa o que lhe é proposto. Estudos psicológicos e educacionais revelam que brincar é fundamental para a construção do pensamento e para aquisição de conhecimento pela criança, visto que além de contribuir para que ela aprenda a se expressar e a lidar com suas próprias emoções, a brincadeira contribui para o desenvolvimento da autoestima.

As relações cognitivas e afetivas a partir da ludicidade, promovem o amadurecimento emocional, o desenvolvimento da inteligência e da sensibilidade da criança, garantindo assim que suas potencialidades e afetividades se harmonizem.

O lúdico é tão importante para o desenvolvimento da criança, que merece atenção por parte de todos os educadores. Cada criança é um ser único, com anseios, experiências e dificuldades diferentes. Portanto nem sempre um método de ensino atinge a todos com a mesma eficácia. Para poder garantir o sucesso do processo ensino-aprendizagem o professor deve utilizar-se dos mais variados mecanismos de ensino, entre eles as atividades lúdicas. Tais atividades devem estimular o interesse, a criatividade, a interação, a capacidade de observar, experimentar, inventar e relacionar conteúdos e conceitos. O professor deve-se limitar apenas a sugerir, estimular e explicar, sem impor, a sua forma de agir, para que a criança aprenda descobrindo e compreendendo e não por simples imitação. O espaço para a realização das atividades, deve ser um ambiente agradável, e que as

crianças possam se sentirem descontraídas e confiantes.

As crianças aprendem com maior eficácia a partir do momento que elas sentem prazer em aprender. Nesse sentido, espera-se que os educadores reflitam e reconheçam a importância que as atividades lúdicas têm em assegurar a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

PEDAGOGIA E ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização se ocupa da aquisição da escrita, por um indivíduo ou grupo de indivíduos. É o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-los para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia, técnicas para exercer a arte e a ciência da escrita.

O termo alfabetização definia o ensino/aprendizado do sistema alfabético de escrita. Isso significava decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos. Somente nos anos 80, o termo alfabetização foi ampliado graças às contribuições dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita.

Alfabetizar letrando é desenvolver ações significativas de aprendizagem sobre a língua, de modo a proporcionar situações nas quais a criança possa interagir com a escrita a partir de usos reais expressos nas diferentes situações comunicativas, sendo este algo possível desde a educação infantil. Isto implica levar para a sala de aula uma diversidade textual que possibilite às crianças

refletirem sobre a língua que se escreve na norma culta ou padrão.

Assumir esta responsabilidade significa ensinar de fato, a língua escrita, e para isto é necessário que os educadores alfabetizem letrando desde as séries iniciais, começando o ensino da língua escrita em contextos de letramento.

O processo de alfabetização ocorre na perspectiva do letramento, sendo este usado para atender as demandas sociais em que não basta aprender ler e escrever, mas faz-se necessário utilizar, de maneira competente, compreendendo a função de ambas em contextos sociais.

É importante que as crianças se interajam com os adultos alfabetizados, com a leitura e a produção de textos, mesmo antes de estarem alfabetizados, convencionalmente. Crianças cujos pais leem regularmente e exploram com elas os textos narrativos, não só aprendem a ler com mais facilidade como se revelaram bons escritores no término de sua trajetória escolar, ler e escrever textos significativos, em que o educador possa criar um ambiente letrado, considerando o conhecimento prévio, embora pequenas, as crianças levam para a escola o conhecimento que advém da vida.

[...] essa introdução ao mundo da escrita, na escola, não se caracteriza como um momento inaugural de entrada em um mundo desconhecido: embora ainda “analfabeta”, a criança já tem representações sobre o que é ler e escrever, já interage com textos escritos de diferentes gêneros e em diferentes portadores, convive com pessoas

que leem e escrevem, participa de situações sociais de leitura e de escrita [...] (SOARES, 1999, p. 69).

Sendo assim, cabe ao educador desenvolver neste conceito práticas significativas de desenvolvimento para o aluno acerca do funcionamento e utilização desse ensino, seu papel é intervir de forma a tornar mais efetiva esta reflexão, por meio de uma profunda imersão das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita, levando também em consideração e como um auxílio na alfabetização o lúdico, tornando a aprendizagem mais significativa e próxima à sua realidade.

LUDOPEDAGOGIA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A introdução do lúdico na vida escolar do educando é uma maneira muito eficaz de perpassar pelo universo infantil para imprimir-lhe o universo adulto, nossos conhecimentos e especialmente a forma de interagirmos. A atividade lúdica é muito importante para o desenvolvimento sensório-motor e cognitivo da criança, dessa forma, tornar-se uma maneira inconsciente de aprender, de forma prazerosa e mais significativa.

As brincadeiras podem ser consideradas como a principal atividade da criança, independente, de sua cultura, do momento histórico, e do meio ao qual está inserida. Brincando ela se apropria de inúmeros conhecimentos, em que ocorrem importantes mudanças e transformações em seu desenvolvimento psicossocial, emocional, intelectual, cognitivo e motor.

O brincar é para a criança uma fonte de descoberta de valor incalculável, pois, ao passo que brinca, vivencia o lúdico de forma significativa produzindo no cérebro uma atividade intensa marcada pelo prazer que, por sua vez, desenvolve o senso de companheirismo, afirma a personalidade, proporcionando a criança a descoberta do seu próprio “eu”. Brincando ela aguça o imaginário, desperta ideias e contribui para o desenvolvimento intelectual e criativo. Como a seguinte autora afirma

Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar.(KISHIMOTO, 1997, p. 38).

Fröebel (1826) foi o primeiro educador que justificou o uso do brincar no processo educativo. Ele tinha uma visão pedagógica do ato de brincar. O brincar, pelo ato de brincar desenvolve os aspectos físico, moral e cognitivo, entre outros, mas o estudioso defende, também, a necessidade da orientação do adulto para que esse desenvolvimento ocorra. Como metodologia, primeiramente, buscamos suporte teórico para, em seguida, observar e aplicar algumas atividades lúdicas com a finalidade de analisar na prática o desempenho dos educandos. Ressaltamos, ainda, que na brincadeira as crianças aprendem a refletir e experimentam situações novas ou mesmo do seu cotidiano, e a ação de brincar está ligada ao preenchimento das necessidades da criança e nestas está incluso tudo aquilo que é motivo para ação. É muito importante

procurar entender as necessidades da criança, bem como os incentivos que a colocam em ação para, então, entendermos a lógica de seu desenvolvimento.

Os benefícios e os estágios do lúdico para o desenvolvimento infantil, as brincadeiras, para a criança, constituem atividades primárias que trazem grandes benefícios do ponto de vista físico, intelectual e social. Como benefício físico, o lúdico satisfaz as necessidades de crescimento e de competitividade da criança. Os jogos lúdicos devem ser a base fundamental dos exercícios físicos impostos às crianças pelo menos durante o período escolar. Como benefício intelectual, o brincar contribui para desinibir, produzindo uma excitação mental e altamente fortificante. Illich (1976), afirma que os jogos podem ser a única maneira de penetrar os sistemas informais. Suas palavras confirmam o que muitas professoras de primeira série comprovam diariamente, ou seja, a criança só se mostra por inteira por meio das brincadeiras. Como benefício social, a criança, mediante do lúdico representa situações que simbolizam uma realidade que ainda não pode alcançar; por meio dos jogos simbólicos se explica o real e o eu.

A brincadeira não é uma atividade inata, mas sim uma atividade social e humana e que supõe contextos sociais, a partir dos quais as crianças recriam a realidade por meio da utilização de sistemas simbólicos próprios. É uma atividade social aprendida mediante das interações humanas. É o adulto ou as crianças mais velhas que ensinam o bebê a brincar, interagindo e atribuindo significado

aos objetos e às ações, introduzindo a criança no mundo da brincadeira, nessa perspectiva, os educadores e auxiliares cumprem um papel fundamental nas instituições quando interagem com as crianças por intermédio de ações lúdicas ou se comunicam mediante uma linguagem simbólica, estando disponíveis para brincar.

A relação entre a imaginação e os papéis assumidos são muito importantes para o ato de brincar, já que ao mesmo tempo em que a criança é livre na sua imaginação, ela tem que obedecer às regras sociais do papel assumido. A brincadeira é então, uma atividade sociocultural, porque ela se origina nos valores e hábitos de um determinado grupo social, na qual as crianças têm a liberdade de escolher com o quê e como elas querem brincar. Para brincar as crianças utilizam-se da imitação de situações conhecidas, de processos imaginativos e da estruturação de regras. Por exemplo, brincar de boneca representa uma situação que ainda vai viver desenvolvendo um instinto natural. Como benefício didático, as brincadeiras transformam conteúdos maçantes em atividades interessantes, revelando certas facilidades por meio da aplicação do lúdico. Outra questão importante é a disciplinar, quando há interesse pelo que está sendo apresentado e faz com que automaticamente a disciplina aconteça.

O JOGO, BRINCADEIRA E O BRINQUEDO

O que é brinquedo? De acordo com a

autora KISHIMOTO (1994) o brinquedo é representado como um “objeto suporte da brincadeira”, ou seja, brinquedo aqui estará concebido por objetos como piões, bonecas, carrinhos etc. Os brinquedos podem ser considerados: estruturados e não estruturados. São designados de brinquedos estruturados aqueles que já são adquiridos prontos, é o caso dos exemplos acima.

Os brinquedos não estruturados não são provenientes de indústrias, assim são simples objetos como paus ou pedras, que nas mãos das crianças adquirem novo significado, podendo transformar-se em um brinquedo. A pedra se transforma em comidinha e o pau se transforma em cavalinho. Desse modo, os brinquedos podem ser estruturados ou não estruturados dependendo de sua origem ou da alteração criativa da criança sobre o objeto.

E a brincadeira? A brincadeira se distingue por alguma estruturação e pela utilização de regras. Seguem algumas brincadeiras amplamente conhecidas: Brincar de Casinha, Ladrão e Polícia etc. A brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual. Na brincadeira a existência das regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, adotar as próprias regras, por fim, existe maior liberdade de ação para as crianças.

O que é jogo? De acordo com Kishimoto (2011), tentar definir o jogo não é uma tarefa fácil, porque quando pronunciamos a palavra “jogo” cada um pode entendê-la de uma maneira diferente, de acordo com suas

experiências pessoais:

[...] Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. (KISHIMOTO, 2011, p. 15)

Por vezes, na maioria, a ludicidade e suas vertentes, como o jogo, a brincadeira e o brinquedo são relacionadas apenas à educação infantil e o desenvolvimento da criança. Mas, mostra-se que esse aspecto pode como deve ser ligado também às séries iniciais e o processo de alfabetização dos educandos.

Ainda citando KISHIMOTO (2011, p. 31):

[...] três concepções estabeleciam as relações entre o jogo infantil e a educação: (1) recreação; (2) uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos escolares; e (3) diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis.

Isto é, não podemos enxergar o jogo infantil, assim como o brinquedo e a brincadeira apenas para momentos de recreação e o brincar por si só. Atualmente, pode-se ver que esses recursos são riquíssimos no auxílio da alfabetização significativa para as crianças das séries iniciais, notadamente, porque hoje, essas crianças vão mais “cedo” para os primeiros anos, sendo necessário que o professor tenha esse olhar mais lúdico, e aos poucos vá tornando essa fase na vida da criança mais calma e significativa.

A concepção de jogo está integrada

tanto ao objeto (brinquedo) quanto à brincadeira. É uma atividade mais estruturada e estabelecida por um princípio de regras mais explícitas. Exemplos clássicos seriam: Jogo de Mímica, de Cartas, de Tabuleiro, de Construção, de Faz-de-Conta etc. Uma particularidade importante do jogo é o seu emprego tanto por crianças quanto por adultos, ao passo que o brinquedo tem uma agregação mais exclusiva com o universo infantil.

Em síntese o universo lúdico abrange, de maneira mais ampla os termos brincar, brincadeira, jogo e brinquedo. O brincar caracteriza tanto a brincadeira como o jogo e o brinquedo como objeto suporte da brincadeira e/ou do jogo.

É interessante pontuar que os brinquedos ganham características diferentes a cada faixa etária, seguindo a fase de seu desenvolvimento.

A IMPORTÂNCIA DA LUDOPEDAGOGIA

Ampliação do tempo de escolaridade de oito para nove anos impôs importantes questionamentos sobre a prática de alfabetização. O que ensinar às crianças de seis anos? Que conhecimentos essas crianças precisam construir? Que habilidades precisam desenvolver? Que atividades realizar na escola para que alcancem as habilidades desejadas?

Já dizia Paulo Freire (2001) que aprender a ler e a escrever é aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto numa relação dinâmica vinculando linguagem e

realidade e ser alfabetizado é tornar -se capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la.

Ao longo dos anos a alfabetização tem sido alvo de inúmeras controvérsias teóricas e metodológicas, exigindo que a escola e, os educadores se posicionem em relação às mesmas, construindo suas práticas a partir do que está sendo discutido no meio acadêmico e transposto para a sala de aula com base em suas reinterpretações e do que é possível e pertinente ser feito.

Essas mudanças nas práticas de ensino podem ocorrer tanto nas definições dos conteúdos a serem desenvolvidos quanto na natureza da organização do trabalho pedagógico.

A ludicidade é assunto que tem conquistado espaço no panorama nacional, sobretudo na educação infantil, por ser o brinquedo a essência da infância e seu uso permitirem um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento.

Independentemente de época, cultura e classe social, os jogos e brinquedos fazem parte da vida da criança, já que elas vivem em um mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos em que a realidade e o faz de conta se confundem, apesar de a história de antigas civilizações mostrar o contrário, fazendo o brincar se transformar em pecado.

Segundo Souza (2012) o jogo não é simplesmente um “passatempo” para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na

educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. Estimula a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que se vive. Por meio do jogo o indivíduo pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa.

A função primordial da escola seria, para grande parte dos educadores, propiciar aos alunos caminhos para que eles aprendam, de forma consciente e consistente, os mecanismos de apropriação de conhecimentos. Assim como a de possibilitar que os alunos atuem, criticamente em seu espaço social. Essa também é a perspectiva deste trabalho, já que, uma escola transformadora é a que está consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e assume a responsabilidade de um ensino eficiente para capacitar seus alunos na conquista da participação cultural e na reivindicação social.

A linguagem tem como objetivo principal a comunicação sendo socialmente construída e transmitida culturalmente. Portanto, o sentido da palavra instaura-se no contexto, aparece no diálogo e altera-se historicamente produzindo formas linguísticas e atos sociais.

A partir do momento em que as atividades começarem a ser oferecidas em sala de aula, notará um progresso que repercutirá em todo conjunto, apesar de não ser manifestado imediatamente, mas, o avanço registrado numa situação, logo

interfere em outras e, num espaço não muito longo de tempo, as diferenças de progresso (quando a criança é trabalhada de maneira lúdica) vão se somando e darão lugar futuramente ao progresso total, global. Isto justifica a importância de se trabalhar com uma série de atividades lúdicas, porque é o conjunto destas que vai influir nas transformações que ocorrem à medida em que as crianças são conduzidas a tomar consciência das ações exercidas sobre os objetos, no processo de leitura e escrita.

LUDICIDADE: INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

O ser humano nasceu para aprender, para descobrir e apropriar-se dos conhecimentos, desde os mais simples até os mais complexos, e é isso que lhe garante a sobrevivência e a integração na sociedade como ser participativo, crítico e criativo. Em todas as fases de sua vida, o ser humano descobre e aprende coisas novas pelo contato com seus semelhantes e pelo domínio sobre o meio em que vive. Independente de cultura, raça, credo ou classe social, toda criança brinca. Todos os seus atos estão ligados à brincadeira. A infância é a idade das brincadeiras. Acreditamos que, por meio delas, a criança satisfaça seus interesses e necessidades particulares.

Apresentamos o lúdico como uma das maneiras mais eficazes para envolver os alunos nas atividades, uma vez que a brincadeira está intimamente ligada à criança. É muito importante aprender com alegria. Ao passo que se divertem, as crianças se conhecem,

aprendem e descobrem o mundo. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “os jogos e as brincadeiras propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica” (Brasil, 1998: 27).

A escola tradicional, centrada na transmissão de conteúdo, não comporta um modelo lúdico. Por isso é tão frequente ouvirmos falas que apoiam e enaltecem a importância do lúdico estar presente na sala de aula e queixas dos futuros educadores, como também daqueles que já se encontram exercendo o magistério, de que se fala da importância da ludicidade, se discutem conceitos de ludicidade, mas não se vivenciam atividades lúdicas. Fala-se, mas não se faz. De fato, não é tão simples uma transformação mais radical pelas próprias experiências que o professor tem ao longo de sua formação acadêmica.

Como bem observa Fortuna (2001), em uma sala de aula ludicamente inspirada, convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável; o professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas.

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 interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta buscou oferecer uma síntese de concepções essenciais aos processos da ludopedagogia na alfabetização das séries iniciais e de capacidades que devem ser atingidas pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Deve-se ressaltar que cabe à escola e aos profissionais que alfabetizam, analisarem, para como fator particularmente relevante, as experiências prévias dos alunos com a escolarização e sua família com a cultura do brincar e aprender brincando.

Podemos dizer que o lúdico é um grande aliado que merece atenção dos pais e educadores, é mediante dele que ocorrem experiências inteligentes, praticadas com emoção, prazer e seriedade. Por meio das brincadeiras é que ocorre a descoberta de si mesmo e do outro.

É no ato de brincar que a criança se apropria da realidade. O educador escolar deverá monitorar as brincadeiras adequadas para que a aprendizagem da criança ocorra de maneira agradável e compreensível.

De todo modo, procurou-se chamar a atenção sobre a necessidade dos professores elaborarem o trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental, pautados numa proposta lúdica focada no processo de alfabetização e letramento que em seu percurso sejam desenvolvidas as múltiplas

linguagens e a leitura e escrita como objeto de reflexão, atendendo assim, as necessidades sociais.

Portanto, opondo-se a essa forma de pensamento, acredita-se aqui numa forma de trabalho diferenciada estando ela voltada para uma construção do saber embasada numa perspectiva lúdica, e no momento em que o educador provocar e der oportunidades ao aluno para refletir sobre suas ações, ele mesmo vai buscar respostas as suas indagações.

Partindo da convicção de que a brincadeira ajuda na formação do indivíduo como ser social, acreditamos numa pedagogia do brincar, sendo a ludicidade uma ferramenta fundamental para desenvolver conhecimentos, atitudes, valores e melhorar relacionamentos, tanto entre crianças quanto entre adultos, já que no ato da brincadeira, a criança sai do seu mundo real, não se preocupando com suas condutas e atitudes.



FABIANE ALVES DE LEÃO

Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2015); Especialista em Administração da Educação com ênfase no Ensino da Matemática pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professor de Educação Básica I - na EM Astrogilda de Abreu Sevilha, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Des. Paulo Colombo Pereira de Queiroz.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Roberson Aparecido de Oliveira. Artigo Ludopedagogia: a arte de ensinar?, 2007. Acesso em 21 de junho de 2018. Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/ludopedagogia.htm>

DIAS, Clélia Soares. A importância de alfabetizar letrando nas séries iniciais. Artigo de Especialização em Alfabetização e Letramento. Faculdade XV de Agosto - FAQ. São Paulo, ano.

FORTUNA, Tânia. Formando professores na Universidade para brincar. In: SANTOS, Santa(Org.). A ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, 2001.

KISHIMOTO, Tiziko Morchida et al. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MARIANO, Eliane Pereira de Souza. A importância do brincar na visão ludopedagógica no desenvolvimento infantil. Monografia de Especialização. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Especialização em Educação: Métodos e técnicas de Ensino, 2012. Acesso em 21 de junho de 2018. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4730/1/MD_EDUMTE_II_2012_27.pdf

SANTOS, A.N.; RODRIGUES, M.; FERREIRA, M.B. D; LIMA, M. A. A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança. Artigo, 2004. Acesso em 21 de junho de 2018. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4730/1/MD_EDUMTE_II_2012_27.pdf

SOUZA, Margarete Miyuki F de.
A importância da ludopedagogia na
alfabetização, 2012.



CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE CAMPO PARA ANÁLISE DAS FINALIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O artigo retrata pontos fundamentais em relação à teoria de campo desenvolvida pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (apud BONNEWITZ, 2003), visando contribuir para discutir sobre como as finalidades educativas escolares são compreendidas e analisadas para além das políticas nacionais, no contexto dos interesses econômicos da globalização. Analisaremos como os grupos e suas relações se posicionam, refletindo, sobretudo, sobre a tendência da reprodução da ordem social notadamente no campo da educação. Discutiremos utilizando da teoria de Bourdieu (apud BONNEWITZ, 2003), que nos permite refletir acerca das diferentes possibilidades de apropriação dessas finalidades, as quais visam controlar e legitimar o campo educacional por meio das políticas educacionais. As conceituações de campo, bem como sua definição e suas propriedades, serão imprescindíveis para a reflexão no enriquecimento dessa análise, a qual pretende refletir sobre como os professores têm se percebido como agentes sociais dentro do campo específico da Educação Infantil. Por fim, discutiremos sobre a forma como os professores podem enfrentar a realidade da apreensão do conhecimento, como um objeto de disputa, compreendendo, sobretudo, o exercício do protagonismo de sua profissionalidade como estratégia de renovação social.

Palavras-chave: Teoria de Campo; Finalidades Educativas Escolares; Campo da Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista superar as dicotomias tradicionais, que, por um lado, consideram a sociedade – por meio da ótica marxista – dividida em classes sociais antagônicas tornando-se um critério econômico, e, por outro lado, analisam a sociedade – por meio da ótica weberiana – com base nos princípios de classificação do poder, do prestígio e da riqueza, Pierre Bourdieu (apud BONNEWITZ, 2003), propõe uma abordagem em termos de espaço social e de campos sociais para analisar a posição dos grupos e suas relações, compreendendo, sobretudo, a tendência da reprodução da ordem social.

Deste modo, por considerar o fato social como algo construído, Bourdieu (apud BONNEWITZ, 2003), utiliza critérios de classificação para explicar a estrutura social. Por meio da expressão “espaço social”, ele hierarquiza as diferentes distribuições dos capitais das classes sociais, sobre uma visão piramidal da sociedade. Dessa forma, apenas em relação com as outras classes que uma classe pode ser definida, ou seja, sem haver uma comparação, uma classe por sua vez, não possui definição.

Assim, conforme Bourdieu (apud BONNEWITZ, 2003), podemos representar o mundo social sob a forma de um espaço (com várias dimensões) construído sob a base de princípios de diferenciação ou de distribuição constituídos pelo conjunto das propriedades que agem no universo social considerado. Os agentes e os grupos de agentes são assim definidos por suas posições relativas neste espaço. Cada um deles, que está situado

numa posição ou numa classe, precisa de posições vizinhas, não podendo se ocupar duas regiões opostas do espaço, mesmo que seja possível fazer essa ocupação em pensamento. Valendo-se da distribuição dos valores de diferentes variáveis pertinentes dentro dos espaços sociais que os agentes se migram, conforme suas características.

Assim, os agentes se distribuem nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda, segundo a composição do seu capital – isto é, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto de suas possessões (BOURDIEU, apud BONNEWITZ, 2003, p.53).

Inicialmente, podemos analisar o capital com base em uma abordagem econômica, porém, não necessariamente essa abordagem o caracteriza. Ele é reconhecido por várias propriedades, tais como: capital econômico – acumulado por meio de operações de investimento; capital cultural – qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar ou transmitidas pela família; capital social – definido por meio do conjunto das relações sociais, mantido por um trabalho de sociabilidade, e, por fim, o capital simbólico – que equivale ao conjunto dos rituais ligados à honra e ao reconhecimento. Ele permite compreender que as múltiplas manifestações do código de honra e das regras de boa conduta não são apenas exigências do controle social, mas são constitutivas de vantagens sociais com consequências efetivas. (BOURDIEU, apud BONNEWITZ, 2003, p.54).

Porquanto se considera que a posição

dos agentes no espaço das classes sociais depende do volume e da estrutura do seu capital – salvas as exceções nas quais existe todo um aporte teórico que explica a hierarquização das classes. Fundamentados nesse cenário, balizaremos nosso trabalho. Assim, tomaremos como premissa a frequente busca por acumulação de diferentes tipos de capitais, realizada pela classe dominante (caracterizada aqui pelos gestores das políticas educacionais), afirmando, portanto, uma identidade, na perspectiva de imposição e legitimação de uma cultura sobre a fração da classe dominada (caracterizada aqui pelos professores), a qual é mais dotada de capital cultural do que de capital econômico.

Sendo assim, trabalharemos a conceituação da teoria de campo sob uma perspectiva dinâmica, com o intuito de perceber a mobilização dos agentes por meio de estratégias de reprodução que afetam a trajetória coletiva do grupo, resultando em uma evolução estrutural da sociedade. Associaremos essa percepção à atuação dos professores da Educação Infantil, os quais convivem no interior de um campo de disputas entre o fortalecimento de um currículo que priorize os aspectos pedagógico-didáticos das escolas, contra a reprodução e legitimação de uma educação voltada para o acolhimento social.

A TEORIA DE CAMPO

Segundo a conceituação de Bourdieu (apud BONNEWITZ, 2003), pensar a partir do conceito de campo é pensar de forma relacional. Dessa forma, Bourdieu (apud

BONNEWITZ, 2003, p. 60), explica:

Em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação (situs) atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital) cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo e, ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com as outras posições (dominação, subordinação, homologia, etc.). Nas sociedades altamente diferenciadas, o cosmos social é constituído do conjunto destes microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específicas e irredutíveis às que regem os outros campos. Por exemplo, o campo artístico, o campo religioso ou o campo econômico obedecem a lógicas diferentes (Bourdieu apud BONNEWITZ, 2003, p. 60).

Podemos observar que, embora Bourdieu (apud BONNEWITZ, 2003) expresse o conceito de campo como algo abstrato, porém, presente, e constituído por relações sociais que podem se dar em qualquer lugar, - por serem simbólicas - ele caracteriza o campo como um espaço de posições e distâncias, ou seja, um espaço de forças opostas. Sendo assim, ninguém dentro desse espaço se posiciona em si, mas, em relação ao outro. Nesse caso, o comportamento dos agentes sociais desses

campos é definido por suas posições relativas no espaço.

Vale destacar, no entanto, que nem todos os espaços sociais de produção e circulação de discursos e práticas de interação se constituem como campo. Existem as leis gerais dos campos, com leis de funcionamentos invariantes para cada campo específico. Exemplificando, o campo científico é determinado, entre outras coisas, por meio da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis a esses objetos e aos interesses próprios de outros campos, e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo (BOURDIEU, 1976). Seguidamente, Bourdieu (apud BONNEWITZ, 2003) destaca: “para que um campo funcione, é preciso habitus que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc.”.

Cabe ressaltar, que o habitus é ao mesmo tempo um “ofício”, um capital de técnicas, de referências, um conjunto de “crenças”, como a propensão a dar tanta importância às notas quanto ao texto, propriedades que se atêm a história (nacional e internacional) da disciplina, à sua posição (intermediária) na hierarquia das disciplinas, e que são ao mesmo tempo a condição de funcionamento do campo e o produto deste funcionamento (mas não integralmente: um campo pode se contentar em acolher e em consagrar um certo tipo de habitus jamais ou menos integralmente construído) (BOURDIEU, 1976).

Assim, o campo é estruturado pela

relação de força entre a distribuição do capital específico. Essa estrutura, por sua vez, se encontra sempre em jogo, permeada de estratégias que possuem o objetivo de conservação ou subversão da sua distribuição do capital específico, que é, de fato, o fundamento do poder ou da autoridade específica característica de um campo. Dessa forma, aqueles que, num estado determinado da relação de força, monopolizam (mais ou menos completamente) o capital específico, tendem a estratégias de conservação – aquelas que nos campos da produção de bens culturais tendem à defesa da ortodoxia – enquanto os que possuem menos capital (que frequentemente são também os recém-chegados e, portanto, na maioria das vezes, os mais jovens) tendem às estratégias de subversão – as da heresia (BOURDIEU, 1976).

Efetivamente, podemos comparar o campo a um jogo (embora, ao contrário de um jogo, ele não seja o produto de uma criação deliberada e obedeça a regras, ou melhor, a regularidades que não são explicitadas e codificadas). Temos assim móveis de disputa que são, no essencial, produto da competição entre os jogadores; um investimento no jogo, *illusio* (de *hudus*, jogo): os jogadores se deixam levar pelo jogo, eles se opõem apenas, às vezes ferozmente, porque têm em comum dedicar ao jogo, e ao que está em jogo, uma crença (*doxa*), um reconhecimento que escapa ao questionamento [...] e essa colusão está no princípio de sua competição e de seus conflitos. Eles dispõem de trunfos, isto é, de cartas-mestra cuja força varia segundo o jogo: assim como a força relativa das cartas

muda conforme os jogos, assim também a hierarquia das diferentes espécies de capital (econômico, cultural, social, simbólico) varia nos diferentes campos (BOURDIEU, apud BONNEWITZ, 2003, p. 61).

Por conseguinte, cada campo possui o seu Nomos – leis fundamentais específicas – e, as pessoas que participam dele, possuem em comum seus interesses fundamentais relativos à própria existência do campo, se comportando com cumplicidade objetiva, subjacente a todos os antagonismos, por meio de consensos estabelecidos dentro do campo. Para isso, eles possuem o seu Doxa – pressupostos cognitivos e avaliativos aprovados e concordados pelos agentes do campo, sendo vigorosamente aprovados. Inclusive, até os recém-chegados do campo compactuam com essa conservação do que é produzido no interior do mesmo, também com interesses de conservar e de se conservar conservando, reconhecendo o seu objeto como legítimo.

Efetivamente, segundo Bourdieu (apud BONNEWITZ, 2003), os agentes sociais procuram sempre manter ou aumentar o volume do seu capital e, logo, manter ou melhorar sua posição social. Os mecanismos de conservação da ordem social predominam em razão da importância das estratégias de reprodução. Elas são estabelecidas das tipologias: estratégias de investimento biológico – entre as quais as estratégias de fecundidade e as estratégias profiláticas, são as mais importantes; estratégias de sucessão – visam garantir a transmissão do patrimônio material entre as gerações com o mínimo de perda possível; estratégias educativas

– visam produzir agentes sociais dignos e capazes de receber a herança do grupo, isto é, de transmiti-la, por sua vez, ao grupo; estratégias de investimento econômico – são orientadas para a perpetuação ou para o aumento do capital sob suas diferentes espécies, e, as estratégias de investimento simbólico – são ações que visam conservar e aumentar o capital de reconhecimento. Vale lembrar, que a eficácia das estratégias de reprodução depende dos instrumentos de reprodução postos à disposição dos agentes, que se modificam com a evolução estrutural da sociedade.

Concluindo, a abordagem de sociedade apresentada por Bourdieu (apud BONNEWITZ, 2003), está baseada em dois aspectos indissociáveis. Por um lado, a sociedade global é hierarquizada em classes sociais, definidas, numa abordagem estática, por posições sociais ligadas à desigualdade de distribuição dos capitais e, numa abordagem dinâmica, por trajetórias sociais diferenciadas; a distribuição desigual dos capitais tem uma tendência acentuada para a estabilidade, ligada às estratégias de reprodução dos diferentes agentes. Por outro lado, a sociedade não é um conjunto unificado. Ela é constituída por muitos campos sociais, cuja estrutura apresenta homologias com a do espaço social e cuja dinâmica está ligada aos jogos dos participantes. (BOURDIEU, apud BONNEWITZ, 2003, p.73)

AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES

A definição de finalidades educativas

escolares antecede e norteia decisões sobre políticas educacionais, orientações curriculares, objetivos de formação dos alunos, seleção de conteúdos, ações de ensino-aprendizagem, formas de funcionamento das escolas, diretrizes de formação de professores e políticas de avaliação dos sistemas de ensino e das aprendizagens escolares. Ao mesmo tempo, essas finalidades são referências principais dos critérios de qualidade do ensino para programas e projetos dos sistemas educacionais, e, por consequência, para as escolas e professores (LIBÂNEO, 2016). Uma vez dotada de grande relevância no campo das políticas e diretrizes educacionais de um país, “a determinação de finalidades da educação aparece como uma etapa não apenas necessária, mas prioritária, pois se trata de estabelecer os fundamentos sobre os quais serão construídos os currículos” (LENOIR, 2013). Lenoir afirma:

[...] as finalidades educativas são indicadores poderosos para se apreender as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares, as funções teóricas de sentido e de valor das quais elas são portadoras, bem como as modalidades esperadas nos planos empírico e operatório dentro das práticas de ensino-aprendizagem. A análise das finalidades permite, assim, perceber sua ancoragem na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo, os desafios e as visões que elas veiculam, bem como as recomendações de atualização em sala de aula (LENOIR, 2013, p.24).

Simultaneamente à manifestação do

estabelecimento das finalidades educativas como algo imprescindível nas funções sociais e pedagógicas das escolas, dentro de um contexto capitalista, os interesses econômicos dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, permeiam-se, de modo a intervir de forma direta ou indireta nos objetivos da educação. Com efeito, o documento “Prioridades e Estratégias para a Educação”, do Banco Mundial (1995), especifica que:

A educação é crucial para o crescimento econômico e para a redução da pobreza. [...] A estratégia do Banco Mundial para reduzir a pobreza se concentra na promoção do uso produtivo do trabalho, que é o principal ativo dos pobres, e na prestação de serviços sociais básicos aos necessitados. [...] A educação, especialmente a educação básica, contribui para reduzir a pobreza ao aumentar a produtividade dos pobres, reduzir a fertilidade e melhorar a saúde e, ao dotar as pessoas das aptidões de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade.

Sendo assim, por mais que a política econômica produza discursos persuasivos frente às políticas sociais, as finalidades educativas escolares, as quais norteiam as decisões sobre essas políticas, fundamentam as ações acerca da qualidade da Educação Infantil no Brasil. Os discursos ensaiados da década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, e, em 1940, regidos pelo regime ditatorial do governo Getúlio Vargas, por exemplo, apresentavam a criança como o “futuro da Pátria”, em busca de atender os menores “abandonados” e de

sensibilizar a sociedade civil para a qualidade do atendimento oferecido às crianças, e, inclusive, aos profissionais em suas condições de trabalho.

Nesses termos, de acordo com Libâneo (2016), a partir de 1990, políticas, diretrizes e normas relativas às políticas educacionais passaram a ser formuladas, de forma mais direta, pelo Banco Mundial. A análise de documentos produzidos pelo Banco Mundial e pela UNESCO, sobretudo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien (1990), possibilita extrair, ao menos, quatro finalidades educativas escolares: educação para satisfação de necessidades básicas, atenção ao desenvolvimento humano, educação para o mercado de trabalho e educação para a sociabilidade e convivência.

Saliente-se que a influência externa na política educacional brasileira nos marcos das vinculações entre a educação e economia, incidindo na formulação de finalidades educativas, ocorre de modo mais pontual desde os anos 1950, com a teoria do capital humano associada às demandas do mercado de trabalho (FONSECA, 2009). Com efeito, além de prosseguir com essas políticas, os governos Lula (2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), agregaram em seus planos governamentais o atendimento às demandas sociais, por meio de políticas de inclusão social, que, por sinal, também é uma das orientações dos organismos internacionais para países emergentes. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), formulado e divulgado em 2007, foi o principal instrumento da política educacional

desses governos, que objetivavam por meio dele, melhorar a qualidade da educação básica.

O CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a expansão do capitalismo em nosso país, a demanda por forças produtivas se intensificou bastante, e, assim, foi significativa a inserção da mulher no mercado de trabalho. Logo, a condição das crianças frente a essas mudanças gerou muitas tensões sociais, e foi a partir do advento da “democracia”, no início do século XX, que as políticas sociais e educacionais foram implementadas pelo Estado, sendo reivindicadas a partir da sociedade civil.

De acordo com Oliveira (1988), as iniciativas de creches para atendimento à classe operária visavam atenuar os conflitos eminentes das relações de capital, nas quais a prática patronal oscilava entre o exercício da repressão e a concessão de benefícios sociais. Sendo assim, alguns padrões beneficiaram com creches as crianças das mães trabalhadoras, como um bônus e não como um compromisso social. Considera-se, ainda, que os fatores preponderantes para que essas instituições funcionassem, sempre estiveram atrelados à vida social moderna das mulheres, as quais foram se inserindo gradativamente no mercado de trabalho.

Segundo Kramer (1988), as políticas públicas para a infância brasileira, do século XIX até as primeiras décadas do século XX, foram marcadas por ações e programas de cunho médico-sanitário, alimentar e

assistencial. Predominando, portanto, uma concepção psicológica e patológica da criança, inexistindo um compromisso com o desenvolvimento infantil e com os direitos fundamentais da criança:

[...] voltadas, quando muito, para a liberação das mulheres para o mercado de trabalho ou direcionar a uma suposta melhoria do rendimento escolar posterior, essas ações partem também de uma concepção de infância que desconsiderava a sua cidadania e desprezava os direitos sociais fundamentais capazes de proporcionar às crianças brasileiras condições mais dignas de vida. (KRAMER, 1988, p.199).

Na medida em que as finalidades da Educação foram sendo estabelecidas oficialmente e pensadas por uma sociedade democrática como um avanço na promoção da igualdade social e na fundamentação dos currículos – do ponto de vista dos organismos internacionais, especialmente, o Banco Mundial – as finalidades foram se constituindo de forma estratégica, para norteamento de políticas econômicas. Assim, essas finalidades foram e continuam sendo demasiadamente modificadas, o que implica na existência de diferentes visões e interesses sociais em disputa com o objetivo de controlar o campo social do poder em que estão implicadas as políticas educativas e práticas (APLLE, 2006).

Percebe-se, então, que a Educação Infantil possui uma trajetória demarcada por disputas específicas, que giravam em torno dos interesses dos agentes sociais – poder público, instituições particulares, movimentos sociais, organismos internacionais, entidades

assistenciais, família e empresariado. No entanto, precisamente no interior do campo, atualmente, denota-se uma luta concorrencial, na qual a relação de forças em torno da disputa em apreender o conhecimento à infância conferiu diferentes conotações à Educação Infantil. Contudo, no artigo do Libâneo (2012), “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para ricos, escola de acolhimento social para os pobres”, destaca-se claramente o caráter de acolhimento das escolas públicas, em detrimento ao acesso aos conhecimentos da ciência, da cultura, da arte e, sobretudo, ao desenvolvimento de capacidades intelectuais e a formação da cidadania.

Deste modo, o presente artigo propõe uma reflexão sobre a maneira pela qual os professores têm atuado como agentes sociais no campo da Educação Infantil, sobretudo, em um contexto de imposição das políticas econômicas, as quais determinam um currículo que, por sua vez, negligencia a Didática, as funções sociais e pedagógicas das escolas, bem como as possibilidades educacionais pedagógicas, pelas quais infâncias e crianças são colocadas na relação com o conhecimento em sua totalidade. Para tanto, elucidamos assim, algumas questões:

- Para o que eles têm educado as crianças?
- Quais têm sido as estratégias de conservação e transformação no interior desse campo?
- Quanto eles têm conhecido das leis gerais do campo de disputa?
- De que forma esses professores

avaliam suas vivências nas práticas de planejamento, de avaliação e de uso de metodologias que propiciam a apreensão e a produção do conhecimento com as crianças?

Essa análise faz-se assentada em uma perspectiva sociopolítica, a partir da seguinte proposição: a prática pedagógica sobrepõe-se ao currículo destinado para as escolas públicas de Educação Infantil. Tal análise será baseada na consideração da Educação Infantil como uma instituição educacional dotada de um espaço para convivência, socialização e aprendizado de valores e condutas, situados na relação com o conhecimento e associados à função do professor como agente social que conhece, escolhe, organiza e ensina os conteúdos situados no conhecimento escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das contribuições da teoria do campo de Boudier (apud BONNEWITZ, 2003) nesse artigo, do esboço sobre as finalidades educativas escolares e das reflexões desenvolvidas sobre o campo da Educação Infantil, foi possível repensar na disposição dos professores como agentes sociais no interior do campo de disputa do objeto - conhecimento. O objeto de disputa foi, assim, legitimado, por agregar concepções dos diferentes agentes sociais que o disputavam – de um lado, as políticas educacionais, por meio do acolhimento social, e, de outro, as funções educativas, por meio das ações didático-pedagógicas da escola. Percebemos que as estratégias a serem utilizadas tanto para conservação e

transformação do campo, são primordiais, sobretudo como um habitus, e, como um capital cultural.

Portanto, em busca da priorização das ações didático-pedagógicas das escolas, algumas disposições, que, inclusive, caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas, são essenciais e necessárias, além de constituírem a atuação profissional dos professores nos dias atuais. Deste modo, ressaltamos as seguintes disposições: o conhecimento (o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem); a cultura profissional (é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão); o tacto pedagógico (conquistar os alunos para o trabalho escolar); o trabalho em equipe (a profissionalidade docente implica um reforço maior das dimensões coletivas e colaborativas) e o compromisso social (princípios, valores, inclusão social, diversidade cultural) (NÓVOA, 2009).



FABRÍCIA BORGES DE FREITAS ARAUJO

Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás (2018); graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2008); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Uberlandense de Núcleos Integrados de Ensino, Serviço Social e Aprendizagem - UNIESSA (2010) e pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Cândido Mendes - UCAM (2015). Sócia-Proprietária da empresa Invista Educação Replicável. Parceira de Execução do Instituto Total, atuante na área de consultorias educacionais.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BANCO MUNDIAL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: 16 jul. 1990. p. 13563.

BANCO MUNDIAL. Prioridades e estratégias para a educação. Washington, D. C.: World Bank, 1995.

BONNEWITZ, Patrice. Uma visão espacial da sociedade: espaço e campos. In:_____. Primeiras lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ. Vozes; 2003.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. Disponível em: < https://www.google.com.br/?gws_l#q=algumas+propriedades+dos+campos>. Acesso em 22 maio 2018.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Caderno Cedes, 29 (78), 153-177, 2009.

KRAMER, Sônia. Infância, Estado e sociedade no Brasil. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 5, 1988.

Brasília, DF: Anais... Brasília, DF: MEC, 1988. p. 199-206.

LENOIR, Yves. As finalidades educativas escolares, um objeto altamente problemático. In: Bulletin CRCIE, n.4, 2013, Universidade de Sherbrooke, Quebec, Canadá.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia. *European Journal of Curriculum Studies*, v. 3, n.2 (2016) (sumetido).

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educ. Pesqui.*, Mar 2012, vol. 38, n.1, p.13-28. SCIELO

NÓVOA, António. Professores imagens do futuro presente. Lisboa, PORT. Educa, 2009.



O JOGO NA SALA DE AULA

RESUMO: O presente trabalho trata sobre o jogo em sala de aula no ensino básico. Foi em especial Froebel, no século XIX, que desenvolveu o tema ludicidade no ensino infantil. Froebel também foi o criador do Jardim de Infância que estava pautado no ensino por intermédio do movimento, do contato direto, concreto com os objetos. O jogo é um recurso muito rico, proveitoso e prazeroso para o educando. Seja ele de qual idade for. Mediante o jogo a criança pode se inserir em conhecimentos e aprender de forma lúdica desenvolvendo o raciocínio e a criatividade e obtendo a responsabilidade. É brincando e jogando que o educando pode aprender a seguir regras. A vida real adulta, juvenil ou infantil requer o desenvolvimento da responsabilidade e o jogo auxilia nessa construção.

Palavras-chave: Jogo; Sala de Aula; Lúdico; Aprendizagem; Criança.

INTRODUÇÃO

O tema, jogo na sala de aula, está sendo muito abordado nos últimos anos por psicólogos e profissionais da Educação Física. A importância do jogo e da brincadeira no desenvolvimento infantil, vem sendo motivo de reflexão e discussão de diversos teóricos de diferentes linhas de pensamento desde a Antiguidade.

A palavra “jogo” etimologicamente origina-se do latim “iocus”, significa brincadeira, divertimento. Em alguns dicionários da Língua Portuguesa aparece com definição de “passatempo, atividade mental determinada por regras que definem ganhadores e perdedores”.

Gilda Rizzo (2001) diz que “os jogos, pelas suas qualidades intrínsecas de desafio à ação voluntária e consciente, devem estar, obrigatoriamente, incluídos entre as inúmeras opções de trabalho escolar.” O objetivo principal do jogo como atividade lúdica é proporcionar ao aluno que está jogando, conhecimento de maneira gratificante, espontânea e criativa. E ao mesmo tempo não deixar de ser significativa, independente de quem o joga, deixando de lado os sistemas educacionais extremamente rígidos.

Celso Antunes (2003) também enfatiza que a ludicidade do jogo proporciona magia ao momento único do aluno. Ele ao mesmo tempo em que se diverte, aprende e desenvolve o raciocínio e a criatividade. A obtenção da responsabilidade também está presente nessa situação.

“O jogo é o mais eficiente meio estimulador das inteligências, permitindo que

o indivíduo realize tudo que deseja. Quando joga, passa a viver quem quer ser, organiza o que quer organizar, e decide sem limitações. Pode ser grande, livre, e na aceitação das regras pode ter seus impulsos controlados. Brincando dentro de seu espaço, envolve-se com a fantasia, estabelecendo um gancho entre o inconsciente e o real”. Celso Antunes (2003)

O JOGO

O jogo na sala de aula é uma construção social. E deve ser estruturada desde cedo, desde os primeiros anos escolares. O professor pode enriquecer essa experiência. As propostas pedagógicas da Educação Infantil devem considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos. Essas crianças, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constroem 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.

Assim, no documento oficial (Brasil, 2012), na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é posto que na Educação Básica, são de suma importância o brincar e o jogo, na construção do cidadão crítico e autônomo.

Os jogos, brinquedos e brincadeiras utilizados na educação sempre têm duas funções a lúdica e a educativa.

O jogo em seu caso tem vários tipos: jogo tradicional, jogo do faz de conta, jogo de construção, jogo de regras e jogo cooperativo.

JOGO TRADICIONAL E FAZ DE CONTA

O jogo tradicional são os que perduraram ao passar do tempo tendo como característica o anonimato, a conservação e a universalidade. Está ligado a transmissão oral, ao folclore, à cultura popular. As cantigas de roda a amarelinha, o pião e o jogo de pedrinhas são exemplos do jogo tradicional. Na atualidade, a continuidade de transmissão desse tipo de jogo está ameaçada por conta da limitação do convívio das crianças na rua. Assim, a escola está sendo um dos únicos locais de transmissão dessa cultura.

O jogo do faz de conta ou jogo simbólico depende da capacidade da criança em representar e adquirir a linguagem, o que ocorre por volta dos dois ou três anos de idade. Nessas brincadeiras os significados dos objetos são transformados. A criança consegue diferenciar o real do imaginário. A criança agrega situações do contexto sociocultural dela ao criar situações imaginárias subvertendo a real função do objeto do jogo. São exemplos desse tipo de jogo, o teatro, a casinha, a comidinha, as pistas de carros são jogos imaginários com uso de situações reais. Esse tipo de jogo é o que foi mais estudado por Piaget, Vygotsky, Wallon e Bruner.

O imitar, o simular e recriar situações do cotidiano estão presentes nos jogos simbólicos. Segundo os autores é nessa interação com desse tipo de jogo que o desenvolvimento da linguagem é auxiliada e o desenvolvimento da criança é garantida.

Para Piaget (1978) esse tipo de jogo é importante para o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Inicialmente o jogo simbólico é individualizado e solitário e com o desenvolvimento da criança passa a ser coletivo. Para Vygotsky (1988) o jogo é o que impulsiona o desenvolvimento da criança. É a situação imaginária e as regras que possibilitam tal desenvolvimento criando zonas de desenvolvimento proximal. Isso tudo só é possível segundo Vygotsky (1988), por causa da interação social das crianças nos contextos sociais que estão inseridas.

Wallon, Piaget e Vygotsky “entendem a imitação de situações reais como a origem da representação mental e, por consequência, o aparecimento do jogo infantil” (Kishimoto, 1994). Para Bruner “a mediação do adulto durante o jogo, permite à criança a aquisição de um sistema de signos importantes para sua inserção social e resolução de problemas” (Crepaldi, 2010).

JOGO DE CONSTRUÇÃO

O jogo de construção tem origem em um material riquíssimo: os Dons de Froebel. Nele há o livre manuseio de peças para composição de algo imaginário da criança, é o treino de habilidades. São vários tipos de jogos com blocos de montar que são peças variadas em tamanhos, formas e cores, com e sem encaixes.

Froebel (2010) foi o primeiro educador a utilizar o brinquedo, como atividade, nas escolas. Para ele as atividades e os desenhos que envolvem movimento e os ritmos eram muito importantes. Para a criança passar a

se conhecer, o primeiro passo seria chamar a atenção para os membros de seu próprio corpo, para depois chegar aos movimentos das partes do corpo. (Floebel).

Floebel (2010) foi o criador do Jardim de Infância em 1837, o Kindergarten. Para Crepaldí esses jogos “possibilitam enriquecer a experiência sensocial e a criatividade, desenvolvem habilidades cognitivas e de manipulação.” Os jogos de construção estão intimamente ligados ao jogo do faz de conta. Está inter-relacionada a linguagem e a ação da criança na criação. Esse tipo de jogo é muito usado na Educação Infantil.

No Brasil as ideias de Floebel chegaram na segunda metade do século XIX. Os Jardins de Infância são novidades que trazem uma revolução na educação infantil brasileira. Nessa época apesar de ter os professores e o pensamento pedagógico para essa etapa escolar, os jardins de infancia estavam muito ligados ao assistencialismo das crianças abandonadas e ou carentes.



Dons de Froebel

http://4.bp.blogspot.com/_le-YpMOyRG8/TEc1SgO07FI/AAAAAAAAAE8/WfIN9kGEfrI/s1600/froebel.jpg Acesso em

07 de julho 2018

JOGO DE REGRAS

O jogo de regras tem como exemplo o futebol, o basquete e os de tabuleiros. Marca a transição da atividade individual para a socialização. Isso marca mudança no desenvolvimento da criança. A internalização de regras e a procura por soluções de conflitos reais são adquiridos por meio do jogo de regras. As regras podem ser divididas em duas: as construídas pelos próprios jogadores e as impostas, já estabelecidas socialmente. Esses jogos imitam a realidade e é usado de acordo com o contexto cultural da criança. Segundo Bruner o jogo de regras auxilia na aquisição da linguagem, na compreensão das regras e no desenvolvimento cognitivo. Piaget, Vygotsky, Wallon, Bruner e Kishimoto também muito estudaram esse tipo de jogo. Para Crepaldí (2010, p.48):

Cada estudioso, a seu modo, procura explicar a importância do jogo no desenvolvimento do ser humano, oferecendo subsídios para que os profissionais que atuam nas instituições de ensino compreendam que as regras devem ser construídas em conjunto com as crianças, e não simplesmente impostas. Afinal, criar e respeitar as regras também faz parte do jogo.(CREPALDI, 2010, p. 48).

JOGO COOPERATIVO

O jogo cooperativo é um novo tipo de jogo que surgiu da ideia de reduzir o número de jogos competitivos na escola. Quem valorizou

e divulgou muito tal ideia foi o professor PhD em psicologia do esporte no Canadá, Terry Orlick. Para ele, tais jogos reduzem e evitam a violência física e psicológica e enfatiza na diversão. O interesse coletivo é o alvo dessa atividade, sempre os participantes tentando se colocar no lugar do outro.

Os jogos cooperativos ajudam as pessoas a aprenderem a trabalhar em grupos. São jogos para unir pessoas, e reforçar a confiança em si mesmo e nos outros. Nela é reforçada a noção de grupo, porque uma determinada tarefa é cumprida de forma mais eficaz com a ajuda dos vários elementos da equipe. O importante é a participação o aperfeiçoamento e confiar em si e no outro, e não vencer.

Para Vygotsky, Piaget e Winnicott a brincadeira e o jogo são práticas lúdicas essenciais para o desenvolvimento humano. A proposta de atividade lúdica deve-se basear na ação pedagógica do professor em razão do conhecimento teórico-prático e sempre ressaltar os fundamentos da Pedagogia e Psicologia.

O JOGO NA HISTÓRIA

Na Antiguidade Clássica o jogo já era utilizado na educação nos momentos de descanso e de recreação. Kishimoto (2005) afirma que havia “a presença de pequenas guloseimas em forma de letras produzidas pelas doceiras de Roma, destinadas ao aprendizado das letras”. A associação do lúdico aos estudos era encontrada na escola de instrução elementar.

Durante a Idade Média os relatos sobre o

lúdico associado aos estudos desaparecem. Somente com o Renascimento que o tema é posto em voga novamente. Até mesmo a Igreja, com Ignácio de Loyola, volta a incluir o jogo no ensino. Em especial no ensino das habilidades intelectuais de linguística e nos exercícios físicos (Kishimoto, 1994). Nesse momento há uma expansão considerável no uso do lúdico no ensino das mais variadas áreas do conhecimento. Notadamente após a Revolução Francesa, temos grandes inovações pedagógicas com Rousseau, Pestalozzi e Froebel.

Froebel (2010) contribuiu consideravelmente com a expansão do jogo e do brinquedo no ensino. Segundo ele, o uso do jogo e do brinquedo, na escola, por meio das fábulas e histórias, contribuíam para a formação moral da criança. Ele foi o criador dos Kindergarten (Jardim de Infância), nesses locais as crianças eram consideradas as ‘plantinhas’. As professoras eram denominadas de jardineiras e deveriam cuidar das ‘plantinhas’. A ideia do jardim de infância era educar a criança e fazer que ela tivesse contato com a natureza brincando livre e espontaneamente. Isso associado à utilização de “materiais como bolas, cilindro e cubos denominados como dons, além de possibilitarem atividades de manipulação, percepção sensorial, e linguagem, seriam os recursos necessários para a aquisição de conhecimento.” (Crepaldi 2010).

O jogo possibilita aproximar a criança do desenvolvimento científico, levando-a a vivenciar imaginativamente situações de soluções de problemas, que a aproximam daquelas que o ser humano de fato

realmente enfrenta ou enfrentou na história. Por intermédio dos jogos, os alunos põem-se a explorar e conhecer o ambiente e a trocar informações com objetos, com os colegas e com o professor, com finalidade tanto de conhecer o mundo e a si mesmo, como de aprender a aprender. Assim para Giovannetti (1999) o jogo auxilia o aluno a caminhar para integrar esquemas de adequação funcional ao seu redor.

BRASIL

Pensando na importância dos jogos na educação escolar, o MEC enviou para as escolas de ensino fundamental do país, caixas com jogos de alfabetização. Cada caixa contém 10 jogos diferentes para serem trabalhados em sala de aula dos anos de alfabetização, do 1º ao 3º ano. São jogos riquíssimos para o aprendizado da Língua Portuguesa: com experiência de rima, brincadeira de trocar letras no interior da palavra para formar outra, dados sonoros, caça rimas, bingo de letra inicial etc.



<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/galerias/>

imagem/0000004139/md.0000044311.jpg
Acesso em 07 de junho 2018

Ao jogar, as crianças vão aprendendo a noção de sequência, as regras indicam o tempo de cada jogador. Saber esperar sua vez de jogar é também a construção da noção do tempo e do respeito ao outro, no jogo. Para isso ocorrer de forma satisfatória, é preciso que o professor responsável tenha claro em sua mente a intenção pedagógica do jogo.

A criança é um ser concreto que pensa, elabora suas próprias ideias e constrói sua trajetória durante seu processo de desenvolvimento. Para que isso ocorra de forma satisfatória, o jogo e a brincadeira têm fundamental importância. É por intermédio deles que a criança conhece, aprende, se relaciona, se prepara para o mundo adulto. Eles revelam a magia do universo infantil, estabelecem a combinação entre a ficção e a realidade e assim ajudam na estruturação de sua personalidade.

Para Capati (1991) o ato de brincar propicia à criança conhecimento, aprendizagem, experiência de pertencer a um grupo, oportunidade de construir sua identidade cultural de criar condições de se impor a uma educação repressora, autoritária, deixando de ser um depósito de ideias pré-concebidas e pré-elaboradas para ocupar espaço de um ser pensante, crítico com identidade, valores, percepções e ideias que se revelam na relação com seu meio.

Para a criança, as situações vivenciadas no jogo e na brincadeira representam a construção de significados, de indagação, de hipóteses, de investigação e transformação do próprio significado. É uma forma

de elaboração cognitiva relacionada à afetividade e a todas as formas de relação entre as pessoas. As relações pessoais, de troca, de partilha, confronto e negociações que ocorrem, geram momentos de equilíbrio e proporcionam conquistas individuais e coletivas.

Segundo o documento oficial da educação brasileira “uma das metas do trabalho com as crianças de 6 anos na escola é formação de um ambiente propício para o desenvolvimento de uma criança atuante, criativa e interessada em aprender” (Brasil 2011). O professor que trabalha com jogos junto aos alunos dessa idade favorece que princípios básicos característicos das aprendizagens nessa etapa da vida das crianças possam ser garantidos. “Os jogos as convidam a uma participação ativa em suas experiências, pois, ao jogar, as crianças exploram, perguntam e refletem sobre a realidade e as formas culturais nas quais vivem, desenvolvendo-se psicológica e socialmente.” (Brasil 2011)

Para as crianças tornarem mais independentes em suas ações e pensamentos é preciso favorecer situações de jogo que apresentem às crianças oportunidades de novas descobertas e incentivem a criatividade pessoal, ainda que apoiadas na ajuda do professor. Essas situações de jogos são oportunidades riquíssimas de interação com outras crianças e adultos. Elas contribuem para a aprendizagem de habilidades, princípios e valores sociais. O uso de jogos nas escolas ainda é pequeno, contrariando estudos recentes na área da psicologia que apresentam o jogo como uma ação que, do ponto de vista da criança,

é séria e pode trazer benefícios para o seu desenvolvimento integral.

Para Brougère (1998) o jogo faz parte tanto da cultura compartilhada, como da cultura individualizada. Ela é socializada como também individualizada, pois uma criança, ou um grupo, pode inferir diferenças no trato do jogo. Porém, para ele, a brincadeira, o jogo não é inato, apesar de ter elementos naturais, é algo construído historicamente. Para aprender a jogar, o indivíduo tem que primeiramente apreender o que é o faz de conta, o que é o faz de conta. Somente após essa “aprendizagem básica do brincar, os pequenos aprendem os mecanismos, os ritos e as tradições de um pátio, de um espaço para jogar. E em seguida vêm as aprendizagens secundárias: aprender a jogar futebol, aprender a jogar determinado videogame.” BROUGÈRE (1998).

Para tanto é necessário ao educador, a observação dos alunos. Somente assim pode-se obter conhecimento suficiente para decidir se há necessidade de intervir adequadamente ou não no jogo dos alunos. Para o autor, um “bom caminho é propor uma roda de conversa depois de um jogo para que as crianças falem sobre o que aconteceu, sobre o que observaram. Isso não faz parte do jogo em si, mas valoriza o ato de jogar.” BROUGÈRE (1998). O jogo é uma experiência de aprendizagem que, pelo seu caráter motivador, deveria estar mais presente na aula de todas as disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se afirmar que o jogo, o lúdico é fundamental para a educação e o melhor andamento das aulas. Uma vez que, proporciona uma aprendizagem significativa de saberes. Essa aprendizagem ocorre gradativamente e inconscientemente de forma natural, tornando-se um grande aliado aos professores na caminhada para bons resultados no aprendizado de conteúdos, atitudes, responsabilidade e valores.

É importante proporcionar aos alunos atividades em que eles confrontem os conhecimentos que já têm sobre conteúdo com os conhecimentos que vão adquirindo durante as aulas. São nestes confrontos que eles vão construindo novo saberes, ampliando os seus conhecimentos sobre o conceito das diversas disciplinas, especialmente da ciência e da matemática e desenvolvendo o raciocínio lógico.

O professor pode mudar os padrões de conduta em relação aos alunos, deixando de lado os métodos e técnicas tradicionais massivas e desgastantes, acreditando que o lúdico é eficaz como estratégia do desenvolvimento na sala de aula.

A função do jogo no processo educativo irá depender do projeto pedagógico da unidade educacional e de como o professor o inclui nas situações que compõem os ambientes de aprendizagens das crianças.

Nesse sentido, o lúdico deve ser uma atividade diária no cotidiano das instituições, possibilitando que os alunos aprendam novas formas de jogar e brincar conforme são provocadas por desafios que elas se colocam

ou são colocados pelo professor. Este pode viabilizar e ampliar o tempo destinado às brincadeiras e jogos e enriquecer a qualidade das mesmas nas unidades de educação infantil e fundamental, apoiar as crianças na criação e renovação das brincadeiras e jogos e fortalecer suas culturas lúdicas.

Concordando com Capati (1991) vê-se que é fundamental que os educadores conheçam o valor do jogo e da brincadeira no desenvolvimento humano para que possam oferecer tempo, espaço e recursos disponíveis em que a criança irá exercitar as diferentes relações com seu meio por meio do imaginário, o qual lhe dará condições de resolver aquilo que é difícil, no real. Há também necessidade de destinar tempo e espaços físicos do contexto escolar para que as crianças possam expressar sentimentos e emoções por meio de sua linguagem e seu corpo e desenvolver seu raciocínio facilitando a construção do seu pensamento. Jogar e brincar são essenciais ao desenvolvimento sadio do corpo e da mente e devem ser primordiais para todos aqueles que estão contribuindo na construção de homens melhores para um mundo melhor.



**FÁTIMA APARECIDA DOS SANTOS
SILVA**

Graduação em Ciências Sociais pela Fundação Santo André em 1996, Especialização em Ensino Lúdico pela Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal -SP em 2017. Professora do Ensino Fundamental I na EMEF Júlio de Grammont.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO Brasileira de brinquedotecas. Disponível em <www.brinquedoteca.net.br>. Acesso em 07 de junho 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras nas creches - manual de orientação pedagógica. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília. 2012. Disponível em <http://w3.ufsm.br/anuufei/wpcontent/uploads/ublicacaoBrinquedosBrincadeirasCreches1.pdf-ultima-versao-10-04-12.pdf> Acesso em 07 de junho 2018

BRASIL. Caderno de jogos. - São Paulo, SP: Ministério da Educação, 2011.

BRENELLI, Rosely Palermo. O jogo como espaço para pensar. Campinas: Papirus, 1996.

BROICH, Josef. Jogos para crianças. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. Entrevista a Revista Nova Escola. São Paulo: 2010.

_____. “A educação pré-escolar associada ao jogo”. Jogo e educação. Porto

Alegre: Artmed, 1998.

CAPATI, Roseli Sybilla Grunemberg. O valor da brincadeira para o desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. 1991. Monografia em PSICOPEDAGOGIA. São Bernardo do Campo, 1991.

CORIA-SABINI, M. A; LUCENA, R. F. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2008.

CREPALDI, Roselene. Jogos, brinquedos e brincadeiras. Curitiba: IESDE Brasil, 2010.

FROEBELEAEDUCAÇÃO Froebel e o surgimento do primeiro jardim de infância. <<http://froebeleaeducacao.blogspot.com.br/2010/07/froebel-e-e-o-surgimento-do-primeiro.html>> Acesso em 07 de junho 2018

GIOVANNETTI, Cleide Covacevich; BOSSA, Nadia Aparecida (Orient.). A importância do jogo no desenvolvimento humano. Monografia em PSICOPEDAGOGIA. São Bernardo do Campo, 1999.

KISHIMOTO Tizuko Morchida (Org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MACEDO, Luciano Sanfilippo de; SILVA,

Dalmo de Oliveira Souza e (Orient.). Brincadeiras e jogos infantis: contribuição para uma ação pedagógica. 2004. 106p. Mestrado em EDUCACAO. UMESP, 2004

MACEDO, Lino de (Org.). Jogos, Psicologia e Educação: teoria e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

OLIVEIRA, Vera Barros de. Jogos de regras e a resolução de problemas. Petrópolis: Vozes, 2010.

PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1998.

_____. A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética. São Paulo: abril Cultural, 1978.

REVISTA Nova Escola. São Paulo: 2010.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e Brinquedotecas – Implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: WAK, 2010.

UNESCO. Fontes para a educação infantil. São Paulo: Fundação Orsa, 2003.

VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1988. deles, que está situado



AS DIVERSAS FORMAS DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo trazer algumas discussões sobre o ensino de matemática e os processos avaliativos no ensino fundamental II. Dessa forma pretende analisar a alfabetização em matemática, a realidade no ensino de matemática, os processos avaliativos e com isso identificar alguns métodos de avaliação em matemática. Para alcançar o objetivo proposto realizou-se uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa não tratou apenas de confrontar novos com velhos conceitos sobre o processo avaliativo, mas discutir inovações de se ver o aluno como capaz de aprender e contribuir na construção do conhecimento. Conclui-se que muito mais importante é começar a construir de uma vez por todas a cultura de que a avaliação é o caminho para se sair desse profundo túnel que nossa educação se encontra. A primeira condição é a união da equipe e a continuidade das reuniões pedagógicas para tomada de decisões avaliativas.

Palavras-chave: Avaliação; Matemática; Prova; Educação.

INTRODUÇÃO

Há a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da sociedade. O que poderá estar ocorrendo é que, hoje, se esteja exercitando a atual prática da avaliação da aprendizagem escolar-ingênuo e inconscientemente como se dela não estivesse a serviço de um modelo teórico de sociedade e da educação como se ela fosse uma atividade neutra. Postura esta que indica uma defasagem no entendimento e na compreensão da prática social.

Todavia, não se pretende nesse estudo acrescentar mais polêmica às questões que envolvem a avaliação escolar, mas focar nossas reflexões principalmente em o que avaliar em matemática.

As decisões sobre o que avaliar estão alicerçadas na concepção que se tem de matemática – e suas conseqüentes implicações pedagógicas – concepção esta que não é única.

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

Quando falamos em alfabetização, pensamos na aprendizagem da língua materna. Conhecendo as letras e as relações possíveis entre elas, através de sua sonoridade, a leitura e a escrita vão se construindo.

A alfabetização, no entanto, não pode ocupar tão somente o campo das letras. É preciso alfabetizar numericamente as pessoas. Desde pequenas, as crianças mergulham no mundo dos números, muitas vezes sem compreendê-los. É comum a

repetição de sequências numéricas sem o estabelecimento de relações entre quantidade e símbolos. Quantos de nós, adultos, não temos controle sobre situações do dia-a-dia como juros de cheque especial, compras a prazo com taxas, entre outras, pela falta de habilidade com os números?

A aprendizagem matemática, é, portanto, um elemento importante na construção da cidadania. Cabe à escola a função de alfabetizar numericamente as crianças.

A construção da ideia de número abordada por Mizukami (1995) mostra que “o número é construído por cada criança a partir de todos os tipos de relações que ela cria entre os objetos”. Neste sentido, a ideia de número é uma construção interna do sujeito, decorrente da sua leitura de mundo.

Considerando que as crianças desde muito cedo tem contato com números, mas que este contato não garante a aprendizagem significativa desta ideia, vamos enumerar alguns itens importantes para serem pensados na alfabetização numérica:

- Recitação numérica: saber recitar números isoladamente não garante a aprendizagem da ideia de número, no entanto, a recitação sequenciada é uma das atividades necessárias, associada a outras, para a aprendizagem do número.

- Contagem: é a transformação de uma quantidade não perceptiva, em grupos perceptivos, no intuito de quantificar. A contagem mais elementar é a de 1 em 1. Saber recitar a ordem numérica é essencial para a contagem. Segundo Vergnaud em palestra publicada na Revista GEEMPA

(1996), a contagem exige do sujeito uma sincronia entre o olhar, o dedo, a mão e a voz. A atividade de contar envolve duas ideias da Matemática. A primeira é a relação biunívoca estabelecida entre os objetos contados, a mão, o dedo que aponta, o olhar e a voz. Sem esta sincronia, a contagem não fica garantida. A criança pode repetir um número, ou falar um número tendo apontado dois objetos, etc. A outra ideia matemática refere-se à repetição do último número da contagem.

- O conhecimento e a grafia dos símbolos numéricos: a compreensão dos números até 9 e de suas relações precede a aprendizagem da escrita de cada um dos números. A aprendizagem da escrita pode acontecer a partir do interesse e situações que surjam no grupo. Assim como a aprendizagem da escrita das letras não exige uma ordem, a escrita dos números também pode acontecer independente de sua sequência. O mais importante é o significado da aprendizagem daquela escrita.

- A intervenção pedagógica: na fase inicial de aprendizagem dos números: o professor deve oportunizar a vivência com jogos, brincadeiras envolvendo o corpo, situações que surgem em classe, tendo como foco de observação a enumeração, as relações estabelecidas entre os números, o que vem antes, ou depois; a relação entre quantidade e símbolos e a ideia de adição. O professor deve ser um observador das ações das crianças, pois o planejamento do seu trabalho deve partir do saber das crianças e não daquilo que se julga necessário ensinar. Nesta proposta, o erro é visto como um aliado do processo pedagógico, pois servirá

como base para as ações em futuras aulas. As atividades propostas não devem relacionar-se só a números menores, pois o trabalho com números maiores desperta o interesse do grupo. Com frequência as crianças usam em seus discursos: este objeto tem 100 quilos; meu pai tem 1000 reais, etc. O trabalho com estes números pressupõe o agrupamento na base 10.

- Os recursos materiais: a construção da ideia de número pressupõe a contagem ou a enumeração, portanto, recursos para a execução desta atividade são indispensáveis. Os primeiros recursos podem ser o próprio corpo e objetos como tampinhas, palitos, sementes... O uso da sapateia também é um bom instrumento para a formação de números maiores que exigem agrupamento. O material dourado pode ser introduzido em uma fase posterior, quando as crianças já compreendem a base de troca, ou seja, 10 unidades são o mesmo que 1 dezena. O QVL e ao ábaco são instrumentos que trabalham com valor posicional, portanto, é necessário que as crianças estabeleçam relações de troca em nível mental, pois uma bolinha pode valer 1, 10, 100 ou 1000 dependendo da casa que ocupar.

- As operações fundamentais: o trabalho com as quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão) oferece, em qualquer série, uma ampla oportunidade de estar trabalhando com a ideia de número.

Segundo Smole e Ignez (2001), aprender matemática exige comunicação, pois é pelos recursos de comunicação que as informações, os conceitos e as representações são veiculadas entre as pessoas.

UM OLHAR NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: DO SENSO COMUM A REALIDADE EDUCACIONAL

Muitas são as formas pelas quais a matemática é vista pelas pessoas em geral.

Vive-se um momento histórico educacional mundial em que se questiona o método cartesiano.

De acordo com Freitas 2001, pode-se considerar que estas crenças prejudicam o trabalho educacional dos professores de matemática. Primeiramente, sugere-se que “a organização e estruturação dos conteúdos matemáticos ocorrem quase sempre de forma linear, seguindo uma ordem crescente de dificuldades.” (Freitas, 2001, p. 100) Esta crença provém, ainda, do pensamento cartesiano, sugerindo que todo e qualquer conteúdo matemático depende, unicamente, dos conteúdos anteriores. Pensando desta maneira, muitos professores sugerem conteúdos justapostos fazendo com que aconteça uma progressão linear da aprendizagem. Isto gera desestímulo nos educandos.

Uma outra crença, que deve ser desmistificada, é de que “se aprende matemática através de repetição e treino”. (FREITAS, 2001, p. 101). Seguir regras, modelos, macetes com a finalidade de facilitar o treino de exercícios padronizados é algo que, ainda, é bastante utilizado dentro do ambiente escolar. Geralmente, este tipo de situação só gera uma aplicação mecânica

dos conteúdos matemáticos. “Interessa à criança, ao jovem e ao aprendiz em geral aquilo que tem apelo às suas percepções materiais e intelectuais mais imediatas” (D’AMBROSIO, 1996, p. 31)

Uma terceira crença apontada por Freitas (2001, p. 103) é de que o “processo de aquisição do conhecimento matemática ocorre ‘num sentido único’, indo sempre do concreto para o abstrato”. Esta questão coloca o material pedagógico como um fim e não como um meio, uma ferramenta para se atingir um determinado objetivo. (FREITAS, 2001, p. 103)

A crença de que deve haver uma “universalidade na forma de abordagem do conteúdo matemático” (FREITAS, 2001, p. 104) é um fato que se deve também questionar. O que dizer dos currículos inflexíveis que garantem a mesma matemática para todos? Esta situação deve ser totalmente descartada já que se fala de seres complexos e viventes de regiões e situações culturais, sociais e psicológicas totalmente diversas em um país de ‘mil’ culturas. Nem tudo faz sentido em qualquer região. Os conhecimentos prévios dos alunos deve ser o ponto de partida para a elaboração de qualquer currículo.

Ainda se insiste em colocar crianças em séries de acordo com idade, em oferecer numa mesma série o mesmo currículo, chegando ao absurdo de se propor currículos nacionais. E ainda maior absurdo de se avaliar homogeneamente grupos de indivíduos. Trata-se efetivamente de uma tentativa de pasteurizar as novas gerações. (D’AMBROSIO, 1996, p. 28)

“É possível medir com alto nível de precisão” (FREITAS, 2001, p. 104). Não se pode garantir que a percepção da informação e seu processamento se façam da mesma maneira entre todos os envolvidos no processo educacional. Sem contar o fato de que todo o processo avaliativo nunca está livre de certa subjetividade proveniente do avaliador. Deve-se perceber que existe o tempo didático e o tempo de aprendizagem, o que limita a aprendizagem de um conteúdo a um tempo determinado para cada um.

COMO AINDA SE AVALIA

O sistema educacional brasileiro tem uma cultura da repetência. A repetência propicia ao aluno uma oportunidade para reaver, com calma os conteúdos não assimilados, para amadurecer psicologicamente e sobretudo para receber uma lição moral importante na medida em que sofrendo pela perda de seu grupo de classe, aprenderá a levar os estudos mais a sério.

Diante de tais afirmações enquanto pesquisadoras, enfatizam-se que cabe ressaltar a importância de uma avaliação bem pensada, bem conduzida e a atenção ao compromisso da reformulação de sua didática-.

Não se trata de simplesmente promover para não causar desestímulo ou auto-estima baixa, mas de garantir antes, durante e depois da avaliação uma educação de boa qualidade. Não se avalia para o aluno ser promovido, mas para se tomar novas decisões e garantir ao aluno um ensino que lhe permita exercer sua cidadania de forma adequada. Uma

avaliação bem conduzida permite que o aluno avance e se recupere continuamente e oferece várias oportunidades para que o aluno se desenvolva no aspecto cognitivo, afetivo e social, enfim é empreendedora. O docente de uma forma quase geral tem que sair do comodismo pedagógico e arregaçar as mangas para ter um lugar de destaque nas memórias do aluno. Mudar o sistema avaliativo poderá significar muito na vida destes educandos. (GUILHERME, 2002, p. 33).

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO

Conforme nos explicita (Costa&Rocha, 2004) a avaliação faz parte de toda a nossa vida e em tudo somos julgados e avaliados, muitas vezes de forma positiva e até negativamente. Durante todo o momento somos julgados por nossas ações.

As medidas descrevem a qualidade do fenômeno ou fato e tem por base a tomar seus critérios e padrões. A escola apenas serve muitas vezes para julgar e classificar o educando em bom ou ruim, ainda por cima de números sem objetivo algum. Se o aluno não se encaixa é discriminado e até punido.

As provas escritas muitas vezes são sem nexos e não força o raciocínio é como um trabalhador que trabalha apenas pelo salário.

A avaliação deve possibilitar ao docente a noção do aluno que tem dificuldade e aqueles que não têm. Nunca se deve punir por erros ou castigá-lo dando outra prova em seguida para recuperar, sem a retomada Piaget prega que o educando deve pensar a partir do erro cometido para que descubra

novas fontes de aprender e chegue ao acerto. Por sua vez o professor deve estar ciente que ele está aprendendo enquanto ensina e os dois interagindo os frutos podem ser muito valiosos. Se o aluno tem dificuldade deve ser auxiliado até superar, pois é um ser humano por isso sujeito a erros e acertos.

O professor deve avaliar o aluno em larga escala com dinamismo visando o aprender e contribuindo realmente para o progresso do aluno e não ao seu fracasso.

Tem que se ter metas, critérios reais e tudo estar dentro do plano geral do curso. A avaliação deve ter três funções do processo de avaliação administrativa, informação e de orientação que contribuem para a realização e aprimoramento do processo educativo.

A administrativa prioriza o dado de qualidade que busca só a classificação do aluno, unicamente nota. A avaliação está mais direcionada para a questão financeira que para o processo de ensino/aprendizagem do aluno e do professor.

A avaliação tem que identificar em qual ponto o educando encontra seus sucessos e em qual não consegue caminhar sozinho, o que contribui para seu fracasso ou seu progresso, em qual ponto ele fica bloqueado na aprendizagem e o que mais pode interferir em sua aprendizagem.

Deve ser contínua, praticada no cotidiano escolar, possibilitando o acompanhamento diário da produção e do desempenho do educando eliminando a probabilidade da sorte ou azar. Neste momento não se deve isolar o lado emocional e captar apenas seu desenvolvimento cognitivo, pois o aluno um ser humano e algum fato diferente em sua

vida podem complicar a aprendizagem.

O desenvolvimento do aluno propicia o aprender e o aprender propicia o desempenho e isso pode ser demonstrado pelo ato do erro, por isso pode ser um erro construtivo.

Não adianta culpar o sistema de ensino, a família, o governo, pois é exatamente o educador que tem que resolver esse desafio com seu aluno e os dois caminharem juntos em busca de uma qualidade de ensino melhor. Realmente partindo desses princípios vemos que ser professor não é uma missão simples, mas pode se ter muitas alegrias. (COSTA&ROCHA, 2004, p. 43/45)

OS PROCESSOS AVALIATIVOS EM MATEMÁTICA

Na prática pedagógica da matemática, a avaliação tem, tradicionalmente, se centrado nos conhecimentos específicos e na contagem de erros. É uma avaliação somativa, que não só seleciona os estudantes, mas os compara entre si e os destina a um determinado lugar numérico em função das notas obtidas.

Porém, mesmo quando se trata da avaliação informativa, é possível ir além da resposta final, superando, de certa forma, a lógica estrita e cega do “certo ou errado”. Para que a avaliação da matemática informativa extrapole o lugar comum da classificação por notas, e surja como estratégia para a orientação da prática pedagógica, ela deve levar em conta os principais elementos envolvidos no processo de ensinar/aprender – o aluno, o professor e o saber –, possibilitando que tanto o professor como o aluno tenham um indicativo de

como este está se relacionando com o saber matemático. Para isso, o aluno deve ser sujeito no processo de avaliação e não apenas o objeto a ser avaliado. Embora este procedimento seja visto por alguns como algo muito complicado, pode ser introduzido no cotidiano escolar sem grandes alterações da prática pedagógica do professor. Dentre as muitas possibilidades de alcançar tal objetivo, uma delas é considerar os erros dos alunos.

Mesmo numa avaliação tradicional, na qual é solicitada ao aluno apenas a resolução de exercícios, é possível avançar para além da resposta final, considerando:

- o modo como o aluno interpretou sua resolução para dar a resposta;
- as escolhas feitas por ele para desincumbir-se de sua tarefa;
- os conhecimentos matemáticos que utilizou;
- se utilizou ou não a matemática apresentada nas aulas; e,
- sua capacidade de comunicar-se matematicamente, oralmente ou por escrito. (BURIASCO, 2004)

Por outro lado, a matemática formativa, por se referir essencialmente à estruturação do pensamento e à agilização do raciocínio, está umbilicalmente ligada ao fazer matemática e, portanto, mais próxima dos processos utilizados pelo matemático profissional. Um processo de ensinar/aprender com essa finalidade deve ter como inspiração o trabalho realizado pelos matemáticos e se caracterizar por:

- partir de situações-problema internas ou externas à matemática;

- analisar as situações;
- pesquisar acerca de conhecimentos que possam auxiliar na solução dos problemas;
- elaborar conjecturas, fazer afirmações sobre elas e testá-las;
- refinar as conjecturas;
- perseverar na busca de soluções, mesmo diante de dificuldades;
- sistematizar o conhecimento construído a partir da solução encontrada, generalizando, abstraindo e desvinculando-o de todas as condições particulares;
- submeter os resultados obtidos à comunidade, utilizando, para isso, uma linguagem adequada; e,
- argumentar a favor ou contra os resultados.

São essas as atitudes que devem ser cultivadas pelo aluno, sob a orientação do professor, quando se pensa em matemática formativa.

A avaliação em matemática, sob essa perspectiva, deve se preocupar fundamentalmente com essas atitudes, as quais só podem ser detectadas mediante a observação atenta, pelo professor, de seus alunos, enquanto realizam as tarefas que lhes foram determinadas. Esse acompanhamento deve ser conduzido de modo seletivo, de maneira que a atenção do professor recaia sobre um aluno ou grupo de alunos de cada vez. Como se trata de observar atitudes, o professor não pode assumir uma postura passiva; ao contrário, deve dialogar com os alunos para melhor compreender seus processos de pensamento e intervir quando necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema sobre Avaliação não é conclusivo, pois avaliar é um processo dinâmico que exige constante reflexão e muitas mudanças. Pode-se considerar que o professor de hoje precisa ter postura reflexiva capaz de mostrar que não é só abrir um livro com seus alunos para que eles aprendam, mas seu trabalho intelectual requer tomadas de decisões importantes na hora de avaliar o que o aluno sabe e não sabe. Isto significa tomada de decisões.

Torna-se urgente que a escola como um todo possa fazer uma profunda reflexão sobre seu cotidiano e decidir se é realmente um lugar de transmissão de conteúdos prontos, acabados e inquestionáveis ou um lugar em que se constrói e sistematiza o conhecimento.

Mesmo quando se trata de avaliar em matemática – uma área considerada, muitas vezes, árida e distante das questões sociais e políticas –, os processos avaliativos não estão dissociados da subjetividade pessoal, uma vez que cada um de nós, professores, desenvolve formas de avaliação concordes com suas opiniões intelectuais, suas atitudes sociais, seus referenciais teórico-metodológicos.

Apesquisa não tratou apenas de confrontar novos com velhos conceitos sobre o processo avaliativo, mas discutir inovações de se ver o aluno como capaz de aprender e contribuir na construção do conhecimento.

A trajetória desse estudo mostra que nosso posicionamento sobre o avaliar em matemática decorre de nossas convicções

teóricas a respeito da matemática, da matemática escolar e do papel desse conhecimento na vida dos indivíduos.



FÁTIMA CRISTINA DE LIMA

Graduada em Ciências
(Habilitação em Química) pelas
Faculdades Oswaldo Cruz (1980).
Professora de Ensino
Fundamental II - Ciências
Naturais na EMEF Ana Maria
Alves Benetti.

REFERÊNCIAS

BURIASCO, R. L. C. de. Análise da produção escrita: a busca do conhecimento escondido. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (orgs.) Conhecimento local e conhecimento universal: a aula, aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e nas artes. Curitiba: Champagnat, 2004.

COSTA, S. ROCHA, M. Avaliação escolar, com a palavra o aluno. Cotia, São Paulo, Íbis, 2004.

D'AMBROSIO, Ubiratan: Educação Matemática: Da teoria à prática. Coleção perspectivas em Educação Matemática. 13ª edição - 2006. São Paulo: Papirus, 1996.

GUILHERME, C.C.F. O regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.clacsoedu.ar/ibros/anped/13op>>. Acesso em: 29 maio 2018.

HOFFMANN. J.M.L. Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista. Educação e Realidade, Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

LUCKESI, C.C. Avaliação: otimização do autoritarismo. Rio de Janeiro, ABT, 1984.

MIZUKAMI, Maria da G. N. Ensino: As abordagens do Processo. 12 ed. São Paulo: EPU, 2001.

NOLL, V.H. Introdução às medidas educacionais. São Paulo: Pioneira, 1975.

SCRIVEN, M; STUFFLEBEAM, D. Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos e alternativas. Petrópolis, Vozes, 1978.

SMOLE, K. C. S.; DINIZ, M. I. S. V. Comunicação em Matemática: instrumento de ensino e aprendizagem. Projeto Apoema de Matemática. Editora do Brasil. Texto complementar. Disponível em: <www.mathema.com.br/reflexoes/comunicacao_mat.html>. Acesso em: 29 maio 2018.

TYLER, R. W. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo, 1984.

VERGANI, T. Um horizonte de possíveis: sobre uma educação matemática viva e globalizante. Lisboa: Universidade Aberta, 1993.

que



O TRABALHO BILÍNGUE (LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA) NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

RESUMO: Sabemos que no Brasil, as pessoas surdas têm direito ao acesso à educação em língua de sinais e a serem alfabetizadas (na modalidade escrita) em língua portuguesa; porém esse direito se perde, pois, muitas escolas e professores não possuem ferramentas materiais e humanas para garantir esse atendimento. Entender o percurso de alfabetização da criança surda é um processo desafiador e ao mesmo tempo difícil para muitos professores. Alguns papéis dessa tarefa não são claros para as comunidades que a rodeiam. Quando um professor da sala regular recebe uma criança surda, surgem inúmeras questões: Que estratégias utilizar com essa criança numa situação de leitura e escrita? Como avaliá-la dentro do seu percurso de aprendizagem? Qual a importância da língua de sinais? Como a criança faz associações entre o que aprende e a Libras? Assim, esse artigo tem como objetivo analisar o processo de alfabetização bilíngue das crianças surdas, em escolas municipais de São Paulo, para que assim possa descrever quais as dificuldades que os professores e alunos encontram, em sala de aula, ao considerar o ensino e aprendizagem da Libras como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda. Para a coleta de dados utilizou-se um questionário contendo questões fechadas para professores. Os dados mostram que as escolas, nem sempre, têm estrutura adequada e que a maioria dos profissionais da educação não estão preparados para atender o estudante surdo.

Palavras-chave: Surdez; Bilinguismo; Alfabetização; Sala de aula.

INTRODUÇÃO

Alguns estudos apontam que especificidades dos alunos surdos foram ignoradas, pela escola, por muito tempo; sendo perpetuado um trabalho igualitário entre surdos e ouvintes. Há quase um século os alunos surdos foram submetidos a uma educação que privilegiava a linguagem oral, abordagem conhecida como Oralismo; nela os surdos eram proibidos de usar os sinais e o alfabeto manual, devendo comunicar-se unicamente por meio da fala. No Brasil o ensino desta abordagem (Oralista) se dava por meio de estruturas frasais que os estudantes surdos deveriam aprender a usar; obedecendo a uma ordem que se iniciava por palavras e seguindo até estruturas de frases de complexidade morfosintática. O resultado disso era apenas a decodificação de símbolos gráficos, sem o conhecimento da língua, pois eles não entendiam o que liam.

A meta para estudantes surdos, assim como para os ouvintes, é a compreensão e interpretação do que está sendo lido, porém para o primeiro grupo a relação com a escrita deve ser mediada pela língua de sinais. Fernandes, S. (2006), aponta que o fracasso dos alunos surdos no ingresso ao mundo da escrita é o resultado da insistência em alfabetizá-los com procedimentos que tem como ponto de partida a oralidade. A autora defende o acesso deles às práticas de letramento por entender que estas podem lhes oferecer subsídios para discussão e apropriação da escrita significativa.

O presente trabalho iniciará com um

resgate histórico das questões que envolvem os surdos do Brasil, especificamente os da cidade de São Paulo, conhecendo as práticas de alfabetização e letramento que os envolve, mapeando seus principais entraves e dificuldades, no contexto de uma educação bilíngue, assim como está garantido no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.

REVISÃO DE LITERATURA

Silva (2009) relata que durante a história da humanidade, as pessoas com deficiência conviviam sem a devida atenção por conta dos pré-conceitos que ligavam a sua condição a algo sobrenatural. Como exposto por Carneiro, Schiavon e Capellini (2014), a partir do século XVI houve uma melhora na situação com a qual eram obrigados a

conviver por começarem a identificar as deficiências sendo causadas por fatores naturais (biológicos). No campo da deficiência auditiva, houve o início da educação de pessoas com surdez na Espanha.

Carneiro, Schiavon e Capellini (2014) afirmam que essa identificação permitiu uma nova visão e a busca por meios de comunicação com a pessoa surda. Com meios não sistematizados, cada educador buscou seu próprio sistema até que no século XVIII, na França, o Abade Charles Michel L'Épée se interessou por educar pessoas com surdez; aprendeu com elas formas de comunicação e criou os "Sinais Metódicos". Além disso, ele também transformou sua casa em uma escola pública para pessoas com surdez que obteve grande sucesso. Também na Alemanha, Samuel Heinick, baseado em suas convicções, criou a escola totalmente oralista.

Carneiro, Schiavon e Capellini (2014) explicam que L'Épée e Heinick submeteram seus métodos, oralista e gestualista, à comunidade científica da época e esta reconheceu a abordagem gestualista de L'Épée como a melhor para as pessoas surdas. A abordagem oralista perdeu temporariamente sua importância e apoio, enquanto a abordagem gestualista mostrava resultados importantes em indicadores qualitativos e quantitativos.

Segundo relata Strobels (2009), nos Estados Unidos, no século XIX, um professor americano buscou com seguidores de L'Épée aprender seus métodos. As escolas americanas passaram a ensinar a Linguagem Americana de Sinais (ASL) e houve a criação

da primeira universidade para pessoas surdas, a Universidade Gallaudet.

Se no século XVIII a comunidade científica acreditou ser melhor a abordagem gestualista, no século XIX os avanços científicos trouxeram os aparelhos auditivos que ampliavam o resíduo de audição. A abordagem oralista volta a ganhar força pelos profissionais que acreditavam que a linguagem de sinais dificultava o aprendizado da fala. (CARNEIRO, SCHIAVON E CAPELLINI, 2014).

Pessoas como Alexander Graham Bell, pesquisador e inventor, defendiam que o método oralista seria o melhor para as pessoas com surdez e, em um novo parecer da comunidade científica, o método oralista passa a ser considerado o melhor. O método gestualista foi proibido e começou a ser considerado um método grosseiro de comunicação e sem capacidade de propiciar reconhecimento cognitivo (CARNEIRO, SCHIAVON E CAPELLINI, 2014, p. 3-4). Alexander Melville Bell, pai do celebre inventor e professor de pessoas com surdez, desenvolveu um código de símbolos chamado "Fala visível" para que seus alunos reproduzissem os movimentos da boca, língua e sons (STROBEL, 2009, P.29).

Silva (2009) fez uma análise profunda sobre a situação que a pessoa com surdez viveu:

O oralismo foi uma proposta que não trouxe nenhum benefício para os surdos profundos, pois nem todos os surdos foram bem-sucedidos com a leitura labial e muitos emitiam sons incompreensíveis aos ouvintes. Com isso, os surdos se sentiam

incapazes e doentes por não conseguirem ser como os ouvintes. De acordo com Bell, os surdos eram doentes e para serem curados deveriam negar a sua própria surdez e passar a agir como ouvintes. Pode-se dizer que este momento na vida dos surdos foi de grande agonia, pois teriam que viver uma vida que não condizia com a sua natureza e ter que adotar posturas as quais não faziam parte da sua realidade surda. (p.12)

Segundo Carneiro, Schiavon e Capellini (2014), essa visão perdurou até 1960, quando um estudo de William Stoke demonstrou que a ASL tinha toda a estrutura e características de uma linguagem oral. Desse estudo vieram outros sobre língua de sinais e somados à visão que a pessoa com surdez sentia em ser obrigada à oralização, gerou um novo impulso ao método gestualista na educação do estudante surdo. Após esses eventos surgiu a denominada Comunicação Total, que mescla a oralização, leitura orofacial, linguagem de sinais e alfabeto manual.

Carneiro, Schiavon e Capellini (2014) relatam que poucos anos após isso, Inglaterra e Suécia lideraram um novo movimento que enxergava o ensino com linguagem de sinais e a oralização como métodos independentes, o início da filosofia bilíngue.

Com base em Strobels (2009), podemos dizer que no Brasil a história remonta à época do Império, em que o imperador D. Pedro II conheceu Hernest Huet, francês, mestre e professor surdo, para fundar a primeira escola para pessoas com surdez em solo nacional. Em 1857 foi fundado o Imperial Instituto para Surdos-Mudos, no renomeado em 1957 para Instituto Nacional

de Educação de Surdos (INES). Mesclando a linguagem de sinais francesa com os gestos já utilizados em algumas regiões do Brasil foi criada a Linguagem Brasileira de Sinais (Libras). Neste mesmo ano, Huet causou uma boa impressão ao fazer uma apresentação de seus avanços a um grupo de pessoas na presença do imperador.

A história do INES sofreu com a saída de Huet em 1861 e a entrada de diretores não qualificados para a educação de surdos. Inclui-se nessa fase o fato de ter sido considerado com características de asilo para pessoas com surdez. Em 1875 tivemos o primeiro dicionário de LIBRAS escrito por Flausino José da Gama, ex-aluno do INES, e intitulado “Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos” (STROBEL, 2009, p. 25-26).

Seguindo a tendência mundial, o INES também proibiu o uso de linguagens de sinais em suas aulas, apesar de seus alunos a utilizarem secretamente. Na década de 1970 também chegou ao Brasil a Comunicação Total (CARNEIRO, SCHIAVON E CAPELLINI, 2014, p. 5). Na década seguinte Lucinda Ferreira Brito começou o estudo do bilinguismo no Brasil. Como Brito (1997) expõe no início em seu trabalho, a linguagem de sinais é algo natural:

As línguas de sinais são línguas naturais porque como as línguas orais surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque devido à sua estrutura permitem a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato - enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva

do ser humano. (p. 8)

Brito (1997) ainda conclui sobre a naturalidade da Libras para os surdos brasileiros:

Não, ela é natural devido à sua própria natureza o que a opõe a sistemas artificiais como o Esperanto, o Gestuno (sistema de sinais semelhante a um “pidgin” utilizado por surdos de vários países em sua interação em eventos e encontros internacionais), os diferentes códigos de comunicação (de trânsito, das abelhas, dos golfinhos, etc.) e as diferentes línguas orais sinalizadas (português sinalizado, inglês sinalizado,...).

Dessa forma, considera-se que a LIBRAS é ou deve ser a língua materna dos surdos não porque é a língua natural dos surdos, mas sim porque, tendo os surdos bloqueios para a aquisição espontânea de qualquer língua natural oral, eles sim é que só vão ter acesso a uma língua materna que não seja veiculada através do canal oral-auditivo. (p. 9)

Como enfatizado por Brito, a Libras é a língua materna da criança que nasceu com surdez. Esse direito a educação em Libras foi consolidado por meio de Leis. A Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, em seu Art. 18, rege:

O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Em resumo, o Brasil veio nos últimos anos modificando e criando parâmetros para políticas públicas de educação à pessoa com

deficiência. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) já existia um volume específico para tratar da inclusão no ambiente escolar listando as características de cada deficiência e as mudanças e adaptações que são necessárias para receber o estudante, também datado desse mesmo ano. Em particular, ao estudante com deficiência auditiva estão previstas as adaptações de acesso ao currículo sejam:

- materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala, tablado, softwares educativos específicos etc.;
- textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros;
- sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, linguagem gestual e de sinais;
- salas-ambiente para treinamento auditivo, de fala, rítmico etc.;
- posicionamento do aluno na sala de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas;
- material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente; (BRASIL, 1998, p. 47-48).

Esse direito ainda foi ratificado pela Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) em que foi oficializado a Libras como linguagem oficial a ser usada e difundida na sociedade brasileira. Também é importante citar o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) que regulamentou a obrigatoriedade da Libras no currículo dos cursos de licenciatura e formação de intérpretes e professores de Libras, para garantir o direito da pessoa com

surdez à educação inclusiva de qualidade. Ainda em âmbito federal, houve o Decreto n.º 7.611/2014 (BRASIL, 2014) que guia a forma de incluir o educando com necessidades especiais na proposta pedagógica da escola e meios de suporte para que ele tenha acesso a complementos e materiais necessários à sua formação desde o ensino fundamental até o superior. A Lei n.º 12.796/2013 (BRASIL, 2013) garante ao educando com deficiência e altas habilidades/superdotação o acesso à rede pública regular de ensino.

Em acordo com essas legislações os órgãos governamentais vêm implementando suas políticas de inclusão. O município de São Paulo publicou o Decreto n.º 45.415/2004 (SÃO PAULO, 2004) que assegura o ingresso do educando com necessidades especiais na sala de aula comum e que assegura o suporte para que ele atinja seu pleno potencial e apoio às suas necessidades educacionais para o exercício da cidadania. Também esse Decreto define uma série de estruturas e serviços a serem oferecidos ao educando. Na Portaria 5.718/2004 (SÃO PAULO, 2004) e na Portaria Intersecretarial n.º 22/2004 (SÃO PAULO, 2004) são criadas políticas específicas para a atuação em acordo com o Decreto anterior. Ainda é importante notar os esforços recentes como a Portaria n.º 5.371, de 12 de setembro de 2014 (SÃO PAULO, 2014), que instituiu grupos de trabalho e discussão para criar políticas educacionais que culminou no Decreto n.º 57.379/2016 (SÃO PAULO, 2016) que cria uma nova visão sobre a educação inclusiva baseando-se nos últimos avanços dispostos na Lei e Convenções que o Brasil é signatário. Esse

último Decreto cria mudanças importante listadas:

- Organicidade – a Política está em consonância com a Legislação Federal e com todos os documentos produzidos pela SME de 2013 a 2016;
- Desloca a atenção do “sujeito” para o “meio” – trata das relações e interações entre pessoas com deficiência e o ambiente onde estão inseridas, colocando o indivíduo à frente da questão da deficiência;
- Conceito de BARREIRA – primeiro documento da Educação Especial na RME a tratar especificamente sobre a questão;
- Modelo social x modelo clínico ou biológico/médico – novo entendimento da deficiência;
- Política afirmativa – reafirmamos o direito a todos e todas de estarem matriculados nas escolas comuns e de serem atendidos em suas especificidades – Educação para Todos e Todas;
- Educação Especial como parte integrante do PPP - Projeto Político Pedagógico, por meio da institucionalização do AEE – Atendimento Educacional Especializado;
- Formas de Organização do AEE (colaborativo, itinerante e contra turno) – pensando o Atendimento Educacional Especializado para educandos e educandas que não precisam de atividades específicas nas Salas de Recursos Multifuncionais e sim de organização do trabalho do professor da classe comum nas salas de aula/espços educativos;
- Educação deste público como tarefa da ESCOLA e de todos os seus educadores, articulados com os profissionais da Educação

Especial; Lócus da Educação Especial é a escola, e não uma “sala” específica da Unidade Educacional;

- Apoio ao trabalho da DRE/CEFAI/Supervisão na orientação às Unidades Educacionais;

- Adequação de nomenclaturas; (SÃO PAULO, 2016, p. 4-5).

Nesse ponto é importante salientar a necessidade do ensino da Libras como uma reafirmação da identidade do estudante, reconhecendo sua natureza e realidade. No caso do ensino bilíngue, Quadros (2008) entende que o aprendizado da língua portuguesa deve estar nos moldes de uma língua estrangeira. Narrando a situação que possa ser encontrada, da criança com surdez nascida de pais ouvintes, Quadros ainda reconhece que o ensino bilíngue pode encontrar outra barreira pelo fato de a criança não conhecer a linguagem de sinais antes de entrar no ambiente escolar.

A criança precisa ter contato com surdos adultos. A presença de surdos adultos apresenta grandes vantagens dentro de uma proposta bilíngue. Primeiro, a criança, tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertence à sua comunidade cultural, social e linguística; assim, ela começa a ter oportunidade de criar a sua identidade. Segundo, essa criança começa a adquirir a sua linguagem natural. Tais vantagens são imprescindíveis para o sucesso da proposta bilíngue. Deve haver um ambiente próprio dentro da escola (ou outro lugar) para desenvolver a linguagem e o pensamento da criança surda; assim, tornar-se-á possível o ensino de uma segunda língua, caso

contrário, a criança surda não terá chances de apresentar um domínio razoável da língua portuguesa. (QUADROS, 2008, p. 30)

Na prefeitura do município de São Paulo, são implementados processos para a formação dos professores visando à educação inclusiva na sala de aula comum (regular). Em especial sobre a educação bilíngue, a prefeitura divulga em seu site que desde 2013 vem desenvolvendo ações para a educação bilíngue. Há também as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) e Unidades Polo de Educação Bilíngue para Surdos em que pessoas com surdez e outras deficiências e limitações de todas as idades podem ter acesso à educação infantil ou fundamental.

Em seu estudo sobre a realidade do estudante com surdez, Lacerda (2006) observou a realidade em que muitos estudantes estão inseridos, em que os professores das matérias da grade curricular comum não conhecem outro idioma além do português. Ela observou o quão superficial podem ser as interações entre o estudante com surdez e seus colegas ouvintes e deste com os professores. Apesar de essa distância ser atenuada com o caso em que a escola particular tinha interprete de Libras, Lacerda ponderou sobre a realidade desse aluno:

O aluno surdo é usuário de uma língua que nenhum companheiro ou professor efetivamente conhece. Ele é um estrangeiro que tem acesso aos conhecimentos de um modo diverso dos demais e se mantém isolado do grupo (ainda que existam contatos e um relacionamento amigável). A questão da língua é fundamental, pois, sem ela, as

relações mais aprofundadas são impossíveis, não se pode falar de sentimentos, de emoções, de dúvidas, de pontos de vista diversos. (LACERDA, 2006, p. 177)

Como demonstrado acima, as dificuldades que o estudante surdo enfrenta pelo pouco contato com a Libras, podem continuar mesmo no ambiente escolar. Essa pesquisa visa então conhecer as dificuldades que o estudante pode estar enfrentando no acesso à sua língua, que deveria ser materna, no ambiente da sala comum.

PERCURSO INVESTIGATIVO UNIVERSO DA PESQUISA

O nosso universo de pesquisa são os professores da rede pública de ensino do município de São Paulo. Essa pesquisa quantitativa está vinculada ao Projeto Integrado de Pesquisa “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: política educacional, ações escolares e formação docente”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, campus de Marília e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 64353216.6.0000.5406, cujo parecer é de nº 1.939.831, datado de 23 de fevereiro de 2017.

PARTICIPANTES

Fizeram parte do universo de pesquisa, 34 profissionais da área de educação; todos com formação superior nos cursos de: pedagogia, educação física, língua portuguesa e geografia. Destas, 32 pessoas

são do sexo feminino e 2 do sexo masculino. São professores do ensino fundamental I e II concursados da rede pública de ensino com idades diferentes que variam de 28 a 52 anos e que podem, em sua sala de aula ou na escola em que trabalham, vivenciar o contato com estudantes surdos.

INSTRUMENTOS

Para esta pesquisa foi produzido um questionário com oito questões; disponibilizado aos professores para leitura e resposta. Partindo desde o primeiro contato com o estudante surdo e o conhecimento prévio que o este possui da Libras, passando pelo conhecimento dos professores e aspectos que a estrutura da escola oferece. Também a opinião dos professores sobre as interações que o estudante desenvolve com seus professores e demais alunos. As questões visam abordar os aspectos de conhecimento sobre o bilinguismo, o seu uso em sala de aula regular e os esforços existentes para a integração do estudante surdo e a comunidade escolar.

PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DE DADOS

Após a coleta dos dados, os mesmos foram analisados quantitativamente por meio estatístico referente ao número de profissionais que responderam as questões. Os resultados obtidos do questionário serão mostrados no item que denominaremos de Resultados e Discussões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após análise e tabulação do questionário proposto aos professores, foi possível tabular por frequência das respostas. O ponto central desse estudo é confrontar a realidade que os profissionais têm experimentado com a inclusão de estudantes surdos e o ambiente que é oferecido pelos vários órgãos governamentais, por meio de suas ferramentas, e o que os especialistas doutrinam sobre as melhores práticas. Ao todo tivemos o retorno de 34 profissionais que puderam contribuir com a sua realidade a nossa pesquisa. Observamos que 61,76% dos 34 professores encontraram estudantes com surdez que chegam ao ensino fundamental não possuindo o conhecimento para o uso da Libras enquanto os demais 38,24% afirmaram ter encontrado estudantes que possuem algum nível de conhecimento, mas não dominam a linguagem. Apesar de ser um resultado esperado dentro do exposto pelas pesquisas que serviram de base a essa pesquisa, o fato de esses estudantes não dominarem a sua linguagem natural, diferente do que acontece com o estudante ouvinte, nos mostra que o uso dentro de casa e no ambiente escolar do ensino infantil não foram suficientes para atender às necessidades educacionais desses estudantes.

Entre os mesmos 34 profissionais, 55,88% responderam que não observaram o uso da Libras no ambiente escolar, enquanto 35,29% responderam que os professores de suas unidades escolares usam parcialmente a Libras para a comunicação com os alunos

que sabem Libras enquanto somente 8,82% observaram o uso pleno da linguagem.

Entre esses profissionais 70,59% deles afirmaram não usar a Libras enquanto 26,47% usam parcialmente com estudantes que conhecem a linguagem e 2,94% usam plenamente a linguagem.

Em relação à comunicação dos estudantes surdos com a comunidade escolar, 50% percebem algum nível parcial de interação, 35,29% deles não percebem qualquer nível de interação com a comunidade escolar e somente 14,71% observam um nível de interação satisfatória.

Com uma proporção parecida com o gráfico anterior, 55,88% desses professores acreditam que o direito à aprendizagem do estudante surdo esteja garantido parcialmente, 38,24% não creem nessa garantia e uma pequena parcela de 5,88% acreditam que esses educandos têm a educação garantida.

Ficou evidente que 38,24% acreditam que o Projeto Político Pedagógico (PPP) de suas unidades escolares não estão adaptados ao estudante surdo ou parcialmente adaptado para a inclusão, enquanto 23,53% acreditam que o objetivo da inclusão esteja plenamente inserido no PPP de suas unidades.

A formação continuada desses profissionais para o aprendizado de Libras dentro do ambiente escolar só se tornou realidade para 8,82% dos profissionais que responderam à questão, outros 2,94% tiveram um estudo parcial e 88,24% afirmaram que não tiveram qualquer ensino de Libras para a formação continuada; contradizendo a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que garante a

formação desses profissionais.

Outro dado importante é o fato de que 91,18% dos 34 profissionais afirmaram que nas suas escolas não há sinais de Libras para indicar os ambientes, estratégia que ajudaria muito a universalização da linguagem, e os demais 8,82% afirmaram ter esses sinais parcialmente disponibilizados no ambiente escolar.

Se formos confrontar esses dados com as Leis em vigor sobre o tema, percebemos a ineficácia delas em atingir os seus objetivos. O Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) deixa claro, a necessidade do ensino da Libras e insere a disciplina para todos os estudantes de licenciatura; contudo poucos deles aprendem a usá-la plenamente como linguagem necessária para ministrar suas aulas e transmitir ensinamentos e conteúdos aos estudantes. Também, o Decreto n.º 7.611/2014 (BRASIL, 2014) insere a educação inclusiva e explicita a necessidade da mudança da Proposta Pedagógica para atender a esse público, mas como também pudemos ver anteriormente, pouco mais de 23% das escolas representadas por seus 34 profissionais pesquisados realizaram as alterações necessárias à inclusão do estudante.

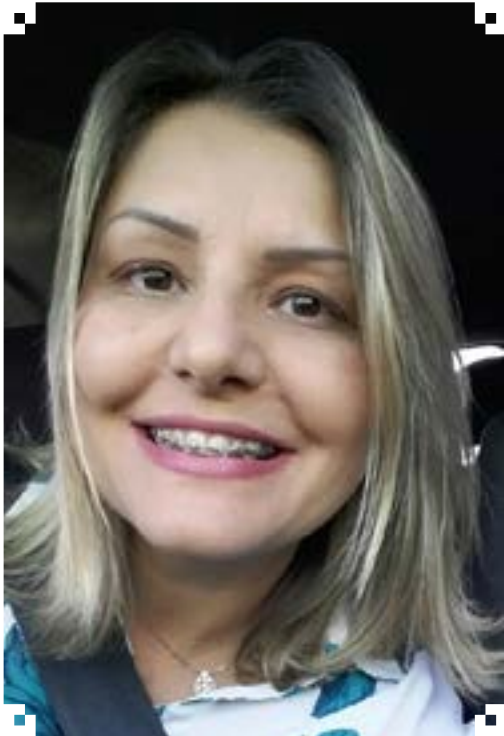
Conforme Quadros (2008) bem observou, muitas crianças surdas chegam à escola sem o contato com a Libras e vemos nesse estudo que a maioria dos professores observaram essa mesma situação. Ele afirma que para o desenvolvimento da criança, há a necessidade do contato com o adulto surdo ou mesmo ouvinte que seja fluente em Libras. Isso não está se tornando realidade

no ambiente escolar e o aprendizado da sua língua acaba perdido. Porém, o mais grave é o efeito sentido no aprendizado, pois os profissionais percebem que os direitos à aprendizagem não estão garantidos com a essa realidade apresentada na educação disponibilizada para os estudantes surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para parte dos estudantes surdos, estar em um ambiente escolar regular pode significar exclusão por não terem colegas e professores que consigam comunicar-se com eles. Esse sentimento de não pertencimento a esse lugar reforça-se muito com o fato de estar em um ambiente em que a língua portuguesa é plenamente usada e a sua linguagem de sinais não.

Apesar de, nas Leis estarem claros os direitos e anseios que a pessoa com surdez possui e os caminhos que os profissionais necessitam percorrer para atender a esse público, na prática a realidade está abaixo de qualquer expectativa e a mesma percepção pode ser sentida com estudos da década passada. Alguns desses dados corroboram para entendermos que os esforços para universalizar a Libras na licenciatura e no ambiente escolar não atingem o objetivo desejado.



FERNANDA APARECIDA CUSTODIO RAMOS

Graduação em Letras pela Faculdade Universidade Paulista UNIP (2012); Especialista em Deficiência Auditiva-Surdez pela Faculdade UNESP (2017); Professora de Educação Infantil no CEI Roberto Arantes Lanhoso, atualmente no cargo de Assistente de Diretor na EMEF José de Alcântara Machado Filho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 14 de abril de 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 de abril de 2018.

BRASIL. 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, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 14 de abril de 2018.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 14 de abril de 2018.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 14 de abril de 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares - Estratégias Para a Educação de Alunos Com Necessidades. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental e Secretaria de Educação Especial, 1998.

BRITO, L. F., A Língua Brasileira de Sinais. In: BRASIL, Ministério da Educação. Deficiência Auditiva. Série Atualidade Pedagógicas, fascículo 7. Brasília: SEESP, 1997. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/20264.pdf>. Acesso em: 14 de abril de 2018.

CARNEIRO, R. U. C., SCHIAVON, Daiane N., CAPELLINI, Vera L. M. F. Breve relato histórico sobre pessoas com deficiência auditiva/surdez e as implicações educacionais. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2014.

DEL-MASSO, M. C. S. Metodologia do Trabalho Científico: aspectos introdutórios. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, Giselle; ANGELIS, C. M. de, (org.) Letramento: referenciais em saúde e educação. São Paulo: Plexos, 2006.

QUADROS, R. M. Educação de surdos:

a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2008;

SÃO PAULO, Educação bilíngue para surdos. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/educacao-bilingue-para-surdos/>. Acesso em: 15 de abril de 2018.

SÃO PAULO, Formação para os educadores. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/formacao-para-os-educadores/>. Acesso em: 14 de abril de 2018.

SÃO PAULO, Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004. Estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=19102004D%20454150000. Acesso em: 14 de abril de 2018.

SÃO PAULO, Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/32661.pdf. Acesso em: 14 de abril de 2018.

SÃO PAULO, Portaria nº 5.718, de 17 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a regulamentação do Decreto 45.415, de 18/10/04, que estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino, e dá outras

providências. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/pessoa_com_deficiencia/conselho/legislacao/index.php?p=505. Acesso em: 14 de abril de 2018.

SÃO PAULO, Portaria nº 5.371, de 12 de setembro de 2014. Constitui Grupo De Trabalho Para Elaboração de Orientações Sobre o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino e Proposta das Alterações dos Dispositivos Legais Relativos à Educação Especial. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=eb384826-aacf-41d4-92c2-ac4e6ffcebf3>. Acesso em: 14 de abril de 2018. 23:55

SILVA, S. A. Conhecendo um pouco da história dos surdos. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/nucleo_acessibilidade/documentos/texto_Libras.pdf. Acesso em 13 de abril de 2018.

STROBEL, K. História da educação de surdos. Universidade Federal de Santa Catarina. Londrina, 2009. Disponível em: http://www.Libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 13 de abril de 2018.



O PSICOPEDAGOGO E SUA INTERVENÇÃO NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR

RESUMO: Considerando a escola responsável por grande parte da formação do ser humano, o trabalho psicopedagógico nas Instituições de Ensino possui caráter preventivo a fim de criar competências e habilidades para solução dos problemas de aprendizagem. Com esta finalidade e em decorrência do grande número de crianças com dificuldade de aprendizagem e de outros desafios que englobam a família e a escola, a intervenção psicopedagógica ganha atualmente um grande espaço nas Escolas. A intervenção psicopedagógica é uma mediação que requer definição coerente com a tarefa utilizada como recurso para a escola. Precisa de análise e reflexão constantes. Utiliza-se de estratégias específicas para atingir objetivos, considerando aquilo que não funciona adequadamente, investigando as características positivas da situação em que se encontram alunos e professores, e com base nelas, modifica o inadequado. Trata-se de uma intervenção global, não necessariamente centrada no indivíduo; este é levado em consideração, mas ao mesmo tempo em que são considerados os demais elementos do sistema com os quais interage.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Aprendizagem; Intervenção; Parceria.

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia surgiu na Europa, mais precisamente na França, em meados do século XIX, em que a Medicina, Psicologia e a Psicanálise, começaram a se preocupar com uma alternativa de intervenção nos problemas de aprendizagem e suas possíveis correções.

Em nosso país a Psicopedagogia surge aproximadamente nos anos 70, a partir da necessidade de atendimento a crianças com distúrbios na aprendizagem, consideradas inaptas dentro do sistema educacional convencional, porém, os cursos na área só começam a se multiplicarem na década de 90.

A Psicopedagogia contribui para uma maior reflexão sobre o processo de aprendizagem e o desvio do mesmo. É uma ciência que possui um campo de atuação extremamente vasto, restando ao profissional à tarefa imensa e complexa de assumir a sua colocação com discernimento e compromisso, construídos sob uma base sólida de formações teórico-práticas.

Ao psicopedagogo cabe o papel fundamental de ser o mediador nos processos de transmissão e apropriação dos conhecimentos.

Quanto à sua prática e atuação, o psicopedagogo reúne conhecimento de várias áreas e estratégias pedagógicas e psicológicas que possibilita voltar-se para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, atuando numa linha preventiva e/ou terapêutica.

O processo diagnóstico norteia o fazer psicopedagógico, porque é a base de todo

trabalho. Para Weiss (2000, p.32) “o objetivo básico do diagnóstico psicopedagógico é identificar os desvios e os obstáculos básicos no Modelo de Aprendizagem do sujeito que o impedem de crescer na aprendizagem”. Sendo a aprendizagem um processo, que só acontece mediante a interação do sujeito com o objeto e com o outro.

Para Ferreira & Teberoski (1985, p.26), o sujeito que conhecemos segundo a teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente por suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.

APRENDIZAGEM: O QUE É E COMO SE PROCESSA NA VISÃO PSICOPEDAGÓGICA

Para Vygotsky (1991), a aprendizagem precede o desenvolvimento, ou seja, o processo de desenvolvimento segue-se ao de aprendizagem, e para isso é preciso a intervenção do processo social da educação. Ainda de acordo a esta abordagem, a linguagem tem um papel construtor e propulsor do pensamento e as aprendizagens potencializam os processos de desenvolvimento, embora estes sejam mais lentos que os processos de aprendizagem.

A partir da teoria psicogenética, Piaget

(1972) afirma que o conhecimento não pode ser aceito como algo predeterminado desde o nascimento, uma vez que resulta das ações e interações do sujeito com o ambiente no qual vive.

Piaget (1975) denominou que o processo de assimilação é a entrada de qualquer aspecto da realidade na vida do indivíduo e nomeou o processo de acomodação como o momento em que esta realidade passa a integrar os próprios esquemas do indivíduo.

A partir da construção de acomodações e assimilações, completa-se o processo a que Piaget (1975) chamou de adaptação. A cada adaptação constituída e realizada, o esquema assimilador se torna solidificado e disponível para que a pessoa realize novas acomodações.

O que promove este movimento é o processo de equilíbrio, conceito central na teoria construtivista.

A aprendizagem compreende uma relação entre o sujeito e o conhecimento, e é o reflexo da assimilação e acomodação do mesmo.

Conforme Pain (1989) a aprendizagem possui quatro funções interdependentes: função mantenedora da educação (transmissão das aquisições culturais); função socializadora da educação (transforma o sujeito num ser social); função repressora da educação (objetiva conservar e reproduzir as limitações socioeconômicas das classes e grupos sociais); e função transformadora da educação (revela formas de expressão revolucionária).

Em suma, a aprendizagem garante a conservação do processo histórico e da sociedade, embora também cumpra um papel

na execução das transformações sociais.

Fonseca (1995) afirma que a aptidão para a aprendizagem exige a equação de diversos fatores, como por exemplo: fatores biológicos (maturidade global, crescimento, organização cerebral e sua estabilidade, a conscientização da imagem do corpo, a visão, a audição, a psicomotricidade, o funcionamento dos órgãos da linguagem articulada, etc); fatores sociais (que incluem o nível econômico, as experiências e oportunidades do sujeito e a relação da família com o conhecimento); fatores emocionais (estabilidade emocional, concentração e motivação para a aprendizagem); fatores intelectuais (capacidade mental, percepção e raciocínio).

Pain (1989) destaca que se pode falar de condições externas (estímulo) e condições internas (motivação) que favorecem a aprendizagem.

Em relação às condições externas Pain (1989) cita três planos estreitamente inter-relacionados: o corpo (organismo), a cognição (presença de estruturas capazes de organizar os estímulos do conhecimento) e dinâmica do comportamento (uma vez que a aprendizagem é um processo dinâmico que determina uma mudança qualitativa na possibilidade de atuar sobre a realidade).

Sendo assim, é importante que o psicopedagogo considere estes aspectos para que ao realizar o diagnóstico e a intervenção, possa conduzir o ser humano à apropriação do saber, com o intuito de favorecer um desenvolvimento livre e autônomo.

Tanto Pain (1989) quanto Fonseca (1995) afirmam que para aprender é necessário

motivação e interesse, mas ponderam que há necessidade de uma condição interior própria do organismo.

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Para Fernández (1991), os problemas de aprendizagem podem ser de ordem sintomática ou reativa.

Os de ordem sintomática são as inibições e, para entendê-las, é necessário descobrir a história familiar do sujeito, utilizar um tratamento psicopedagógico clínico que liberte a inteligência e mobilize a circulação patológica do conhecimento em seu grupo familiar.

Os problemas reativos afetam o sujeito sem afetar a inteligência – os bloqueios, que podem acontecer em razão de um choque entre o aprendiz e a sua instituição educativa.

A anamnese – entrevista inicial com os pais, ou mesmo com crianças maiores, que busca fazer um levantamento da vida do paciente – costumeiramente comprova problemas emocionais e entraves em crianças com dificuldades de aprendizagem.

Em muitos casos, aponta-se o aluno como tendo dificuldades na aprendizagem simplesmente porque os seus processos de aprendizagem são considerados como se fossem iguais aos do professor, e na verdade não o são.

Depois de um bom conhecimento sobre o funcionamento de escola na qual vai atuar, o psicopedagogo necessita refletir sobre algumas características básicas e tarefas psicopedagógicas que podem ser realizadas

no contexto escolar. Estas sempre devem ser realizadas com apoio em aspectos teórico-práticos e adaptadas às condições da escola na qual o trabalho vai ser desenvolvido.

Fernández (2001) narra que todo sujeito tem sua modalidade de aprendizagem e os seus meios para construir o próprio conhecimento, e isso significa uma maneira muito pessoal para se dirigir e construir o saber.

A aprendizagem pressupõe, sempre e necessariamente, uma relação com outra pessoa, a que ensina. Aprender, então, é aprender com alguém. É no campo das relações que se estabelecem entre o professor e os alunos que se criam as condições para o aprendizado, sejam quais forem os objetos de conhecimento a serem trabalhados.

A relação educativa que se constitui na relação com o outro não se dá apenas a partir das características imediatas do “encontro” em sala de aula, mas, também, a partir das interpretações e expectativas do que, socialmente, significa ser professor e aluno, isto é, a partir da interpretação, tanto subjetiva quanto social, do papel de cada um.

A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO NAS ESCOLAS

O presente estudo está centrado na importância do psicopedagogo perante dificuldades de aprendizagem e como a educação de qualidade é importante na formação do cidadão.

Os problemas de aprendizagem não podem ser resolvidos apenas com a instrumentalização dos educadores. Não

basta o professor estar bem preparado no campo científico e pedagógico para desempenhar satisfatoriamente o seu papel.

A Escola é construída com a participação da família, dos professores e do Estado. Quando um desses atores deixa de cumprir o seu papel, compromete o trabalho dos demais.

Assim sendo, estudar a importância do psicopedagogo dentro de uma instituição não pode se dar de forma isolada, fora do contexto mais amplo que é a sociedade.

É importante que haja uma reflexão a respeito do processo da qualidade da educação e a contribuição de outros profissionais nesse processo.

O psicopedagogo institucional, como um profissional qualificado, está apto a trabalhar na área da educação, dando assistência aos professores e a outros profissionais da instituição escolar para melhoria das condições do processo ensino-aprendizagem, bem como para prevenção dos problemas de aprendizagem.

Por meio de técnicas e métodos próprios, o psicopedagogo possibilita uma intervenção psicopedagógica destinada à solução de problemas de aprendizagem em espaços institucionais. Com toda a equipe escolar, está mobilizado na construção de um espaço adequado às condições de aprendizagem de forma a evitar comprometimentos. Elege a metodologia e/ou a forma de intervenção com o objetivo de facilitar e/ou desobstruir tal processo.

Ao psicopedagogo cabe avaliar o aluno e identificar os problemas de aprendizagem, buscando conhecê-lo em seus potenciais

construtivos e em suas dificuldades, encaminhando-o, por meio de um relatório, quando necessário, para outros profissionais – psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, etc. – que realizam diagnóstico especializado e exames complementares com o intuito de favorecer o desenvolvimento da potencialização humana no processo de aquisição do saber.

PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA

A psicopedagogia não lida diretamente com o problema, lida com as pessoas envolvidas. Lida com as crianças, com os familiares e com os professores, levando em conta aspectos sociais, culturais, econômicos e psicológicos.

Piaget (1989) fez o seguinte experimento: na presença das crianças, pôs um mesmo volume de água em dois frascos com formatos distintos, um fino e outro largo. Quando perguntou qual frasco continha mais água, as crianças com menos de sete anos responderam: O mais fino tem mais água porque é mais longo. Segundo Piaget (1975), as crianças dessa idade não têm ainda desenvolvidas a operação de pensamento chamado reversibilidade.

A título de curiosidade, resolveu fazer esse experimento com um grupo de adultos, colocando a mesma quantidade de água em outros frascos com formatos diferentes. Sabendo que os adultos já têm a operação de reversibilidade desenvolvida, e convidada a dizer qual frasco continha mais água, suas respostas divergiram, similarmente ao que

sucedem com as crianças.

Pode-se concluir, que desse simples experimento, que os seres humanos têm dificuldades para discriminar uma constante no meio de muitas variáveis.

Pode-se perguntar: que relação tem entre esse experimento e o tema “a importância do psicopedagogo nas dificuldades de aprendizagem”? Bem, pelo menos esse experimento nos sugere que convém duvidarmos de nossas opiniões sobre o problema da aprendizagem.

Será que as coisas nesse campo acontecem da maneira como costumeiramente as vemos? Elas não estariam sujeitas a equívocos semelhantes ou mais graves do que aqueles com os frascos de água?

Convém ressaltar que na aprendizagem, por ser um processo humano, um equívoco quanto à concepção tem implicações muito mais graves, comparado com a situação dos frascos. Nesta, o equívoco de percepção é facilmente corrigível por meio de uma medida padrão de volume.

No entanto, este equilíbrio nem sempre é conseguido e o professor, na sua formação base, não tem técnicas para intervir nestes casos. Se eles utilizassem algumas estratégias, estas situações poderiam ser minimizadas.

O PSICOPEDAGOGO E OS ASPECTOS DA RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO

O aluno segundo Luckesi (1994, p. 117), “[...] é um sujeito ativo que, pela ação, ao mesmo tempo se constrói e se aliena. É

um membro da sociedade como qualquer outro sujeito, tendo caracteres de atividade, sociabilidade, historicidade e praticidade”.

Na relação educativa, dentro das práticas pedagógicas, ele é o sujeito que busca uma nova determinação de patamar crítico da cultura elaborada. Ou seja, é um ser humano que busca adquirir um novo patamar de conhecimentos, habilidades e modo de agir.

Mas, o próprio aluno não tem essa visão e muitas vezes se angustia dentro da escola porque ao chegar ali trazem de casa o autoconceito e autoestima a partir das relações que desenvolve com os pais ou pessoas de seu convívio diário. O professor, em sala de aula, não pode destruir essa relação.

O educando não pode ser considerado, pura e simplesmente, como massa a ser informada, mas sim como sujeito, capaz de construir a si mesmo, desenvolvendo seus sentidos, entendimentos e inteligências, a educação escolar não pode exigir uma ruptura com a condição existente sem suprimir seus elementos.

Há uma continuidade dos elementos anteriores e, ao mesmo tempo uma ruptura, formando o novo. O que o aluno traz de seu meio familiar e social não deve ser suprimido bruscamente, mas sim incorporado às novas descobertas da escola.

Quando uma criança aprende um novo modo de executar uma brincadeira, um modo de ser, não suprime o modo anterior, ao contrário, incorpora o modo anterior ao novo modo de execução. É o novo que nasce do velho, incorporando-o por superação (Luckesi, 1994, p. 118).

A importância do psicopedagogo ante dificuldades de aprendizagem começa a configurar-se quando se toma consciência das dificuldades dos alunos e cuida-se em apresentar os objetivos, os temas de estudos e as tarefas numa forma de comunicação clara e compreensível, com o professor e na escola, em um todo. As formas adequadas de comunicação concorrem positivamente para a interação professor-aluno e outros que fazem parte do contexto escolar. Alves (2003, p. 36), faz uma metáfora que ilustra bem essa questão.

Segundo Fermino et al (2001) as evidências sugerem que um grande número de alunos possui características que requerem atenção educacional diferenciada.

Neste sentido, um trabalho psicopedagógico pode contribuir muito, auxiliando educadores a aprofundarem seus conhecimentos sobre as teorias do ensino e aprendizagem e as recentes contribuições de diversas áreas do conhecimento, redefinindo-as e sintetizando-as numa ação educativa.

O PSICOPEDAGOGO E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Por meio de técnicas e métodos próprios, o psicopedagogo possibilita uma intervenção psicopedagógica destinada à solução de problemas de aprendizagem em espaços institucionais.

Com toda a equipe escolar, está mobilizado na construção de um espaço adequado às condições de aprendizagem de forma a evitar comprometimentos. Elege a metodologia e/ou a forma de intervenção como o objetivo

de facilitar e/ou desobstruir tal processo.

Muitas são as funções atribuídas ao Psicopedagogo Institucional, e para Bossa (1994), o psicopedagogo tem muito que fazer na escola.

Sua intervenção tem um caráter preventivo e inclui:

- * orientar os pais;
- * auxiliar os professores e demais profissionais nas questões pedagógicas;
- * colaborar com a direção para que haja um bom entrosamento em todos os integrantes da instituição e;
- * especialmente socorrer o aluno que esteja sofrendo, qualquer que seja a causa.

São inúmeras as intervenções que o psicopedagogo pode ajudar os alunos quando precisam, e muitas coisas podem atrapalhar uma criança na escola, sem que o professor perceba, e é o que ocorre com a maioria das crianças com dificuldade de aprendizagem, e às vezes por motivos tão simples de serem resolvidos.

Cabe ao psicopedagogo intervir junto à família das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, por meio de uma entrevista e de uma anamnese com essa família, para tomar conhecimento de informações sobre sua vida orgânica, cognitiva, social e emocional.

A criança só aprende se tem o desejo de aprender, e para isso é importante que os pais contribuam nesse processo.

É cobrado da criança que esta seja bem-sucedida. Porém quando este desejo não se realiza, surge a frustração e a raiva que acabam colocando a criança num estado de menos-valia, e proporcionando as

dificuldades de aprendizagem.

A intervenção psicopedagógica em si propõe incluir os pais no processo, mediante reuniões, possibilitando o acompanhamento do trabalho com os professores. Sendo assim os pais ocupam um novo espaço no contexto do trabalho, opinando e participando, e isto é de suma importância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção psicopedagógica é um meio eficaz como forma de prevenção do fracasso escolar, seu trabalho orientado por recursos cognitivos e emocionais permite não apenas o sucesso na aprendizagem, mas possibilita o resgate de sua autoestima e autonomia individual tornando assim mais fácil sua socialização com os demais colegas.

É fundamental que a criança seja estimulada em sua criatividade e que sejam respondidas as suas curiosidades por meio de descobertas concretas, desenvolvendo a sua autoestima, criando em si uma maior segurança e confiança, tão necessária à vida adulta.

É preciso que os pais se impliquem nos processos educativos dos filhos para motivá-los efetivamente ao aprendizado.

O aprendizado para ser bem-sucedido não depende apenas de uma boa escola ou de bons programas, mas, sobretudo, de como a criança é tratada em casa e dos estímulos que recebe para aprender. É preciso entender que o aprender é um processo contínuo e não cessa quando a criança está em casa.

As mudanças políticas, sociais e culturais são referenciais para compreender o

que acontece nas escolas e no sistema educacional.

O psicopedagogo deve saber interpretar essas mudanças para poder agir e colaborar, preocupando-se com que as experiências de aprendizagem sejam prazerosas para a criança e, sobretudo, que promovam o desenvolvimento.

Defender a necessidade da existência de psicopedagogos dentro das escolas, para auxiliar no trabalho do pedagogo, é fazer opção por uma intervenção que reedue a prática pedagógica dos professores, para acontecer a melhoria da aprendizagem. É contar com o sucesso do aluno, da escola e da família do aluno.

Portanto, a psicopedagogia, pode fazer um trabalho entre os muitos profissionais da educação, destinado à descoberta e o desenvolvimento das capacidades da criança, bem como contribuir para que os alunos sejam capazes de olhar o mundo em que vivem para saber interpretá-lo e nele ter condições de interferir com segurança e competência.



FERNANDA FERREGUETTE FERNANDES DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes de São Paulo (1999); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental no CEU EMEI PAZ.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. Psicomotricidade: corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro: Wak, 2003

BOSSA, Nádia. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FERMINO, Fernandes Sisto; BORUCHOVITCH, Evely; DIEHL, Tolaine Lucila Fini; BRENELLI, Rosely Palermo; MARTINELLI, Selma de Cassia . Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. 2ª reedição Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERNÁNDEZ, Alicia. Os idiomas do aprendente. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONSECA, Vitor. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.

PAIN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre, 1989.

PIAGET, Jean. Psicologia da Inteligência. Rio de Janeiro: Fundo da Cultura, 1972

PIAGET, Jean. A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. Seis Estudos de Psicologia.

Rio de Janeiro: Forense, 1989

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

WEISS, Maria Lucia Lemme. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.



A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM OLHAR SOBRE O LÚDICO

RESUMO: A produção desse artigo visa oferecer material para o enriquecimento profissional dos professores, promovendo reflexões sobre a sua formação e enfatizando a importância do lúdico na aprendizagem dos alunos. Com base em trabalhos realizados no ambiente escolar, percebi o interesse dos alunos relacionado às atividades lúdicas: brincadeiras, jogos e brinquedos. Comecei a pesquisar sobre jogos e brincadeiras, como trazê-los ao ambiente escolar. Fui descobrindo que os alunos se mostravam motivados com conteúdos diversos que estivessem relacionados ao brincar. Então decidi relatar um pouco da minha experiência com o lúdico, para que possa dessa forma auxiliar os discentes nas aprendizagens e oferecer aos docentes novas estratégias para planejamentos das aulas no ambiente escolar. E para reforçar a importância da temática, as pesquisas de aspectos legais relativos ao lúdico.

Palavras-chave: Formação de professores; Lúdico; Aluno.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido alvo de inúmeras pesquisas. Visto que a sociedade tem sofrido mudanças em virtude de avanços dos meios tecnológicos. Tudo tem parecido muito fácil, mas ao mesmo tempo difícil. São muitas informações que precisam ser absorvidas e isso causa conflitos.

Os alunos apresentam facilidades de aprender com meios tecnológicos, e a sala de aula tem sido um ambiente sem sentido. Os alunos não querem ter um professor que apenas passa os conteúdos na lousa ou que usa livros didáticos.

Em contrapartida esses indivíduos na maioria das vezes tem acesso a essa tecnologia em suas residências, mas o ambiente escolar na maioria das vezes é precário não dispondo desses recursos e quando dispõe são em menor quantidade que o necessário.

Refletindo sobre essas situações iniciei a alguns anos projetos relacionados ao lúdico, que é algo prazeroso aos alunos não importando faixa etária. Nesses projetos adapto os conteúdos do cotidiano aos jogos e brincadeiras.

Nessa pesquisa darei enfoque ao projeto realizado no ano de 2016 que foi realizado com alunos de 4º ano.

No período em que trabalhei com as salas de Atendimento Educacional Especializado, percebi de diversos professores resistência em utilizar atividades lúdicas. Alguns professores precisam desconstruir certos conhecimentos, para dar lugar ao novo. E a apresentação desse trabalho vem como suporte demonstrando algo que tem dado

certo.

Pode ser que outros profissionais apliquem o projeto e não de certo. Mas precisamos fazer tentativas e dar espaço ao lúdico. Criar novas alternativas e perceber que as aulas podem ser mais significativas e prazerosas. O professor é um ser criativo e unindo isso ao lúdico, facilitará seu trabalho e a aprendizagem dos alunos.

As formações de professores precisam desenvolver na prática as vivências com o lúdico. Para que o professor entenda e saiba como usá-lo.

Com minha experiência venho apresentar o lúdico na formação de professores, como tema central de pesquisa.

A escolha desse tema se deu em razão das minhas vivências positivas no cotidiano escolar relacionadas ao tema apresentado.

Na qual pesquisarei o direito ao lúdico na legislação, relacionarei minhas idéias a leis, para garantir aos educando o direito.

Na formação docente aprofundarei em projetos desenvolvidos para mostrar como é importante o lúdico e que deve ser temas em formações de professores.

Essa pesquisa tem como problematização, porque o lúdico é importante na formação de professores e porque ainda existe resistência a usá-lo no cotidiano escolar.

Diante das dúvidas encontradas diariamente entre diversos professores constatando a real necessidade de saná-las, a fim de contribuir positivamente para um melhor desempenho destes, e especialmente dos alunos que fazem parte deste processo; entendo que esta pesquisa tem como objetivos:

- estudar o brincar e conhecer formas de inseri-lo no cotidiano escolar

- buscar por experiências vivenciadas por outros autores para que possamos refletir sobre as melhores maneiras para intermediar esse aprendizado na escola para que seja realmente prazeroso e significativo para o aluno.

- oferecer um suporte para que auxilie o trabalho de outros profissionais e reciprocamente aumentar meu Conhecimento profissional.

Repensar direitos e deveres de alunos, professores, ou melhor, de toda a comunidade escolar. Como garantir tudo isso e como tornar esse ambiente escolar motivador e com aprendizagens significativas?

Dessa forma resolvi aprofundar meus conhecimentos relacionados ao lúdico e a fazer experiências no ambiente escolar. Percebi a importância do brincar no desenvolvimento global do indivíduo e o quanto pode ser explorado para facilitar aprendizagens diversas.

Nas observações diárias da maneira como ocorre a aprendizagem tem me levado a questionar o que é realmente significativo e o que torna esse aprendizado prazeroso. O que utilizar para tornar significativa essa aprendizagem?

Comecei a analisar alguns projetos relacionados ao brincar, já desenvolvidos e outros em desenvolvimento. Observei diversos pontos positivos relacionados à aprendizagem. E mediante essas análises só aumentou meu interesse no tema.

O que me causou inquietação porque o lúdico na maioria das formações de docentes

é tão banalizado, visto como algo só para entretenimento, por docentes. A maior parte das pessoas não entende o lúdico e por não entenderem não o utilizam. Essa pesquisa visa aprofundar meus conhecimentos sobre a temática e a oferecer suporte aos professores para que os mesmos se interessem pelo uso do lúdico na aprendizagem.

Brincando construímos e desconstruímos conhecimentos, para que novas aprendizagens tenham seu lugar.

ASPECTOS LEGAIS RELATIVOS AO LÚDICO

A legislação é clara quanto a direitos e deveres dos cidadãos. Mas esses indivíduos dos quais fazemos menção são crianças. O que é criança?

No Estatuto da criança e do adolescente (ECA) que foi instituído pela Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990 é considerada criança a pessoa com idade inferior a doze anos.

Estatuto da criança e do adolescente (ECA) determina no Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

Pela legislação criança é todo indivíduo até 12 anos incompletos e que tem direito ao brincar. Porém isso tem sido negado em muitas vezes, quando os alunos são enfileirados em mesas e tem que ser seres imóveis. Quando não se tem o espaço físico para vivenciar o lúdico.

Essa pesquisa não diz que é errado usar o ambiente da sala, que os alunos não precisam de conteúdos escritos e sim que devemos explorar a sala de aula e os ambientes

diversos da escola. Tornar nisso um aliado a aprendizagem.

Porém, vemos que, embora algumas escolas tenham aderido a um espaço para que o brincar possa acontecer, por exemplo, com a criação de brinquedotecas - espaços criados especialmente para promover brincadeiras espontâneas ou dirigidas, visando ao desenvolvimento e à aprendizagem global da criança -, os professores parecem estar mais preocupados em cumprir os objetivos estipulados pelos programas escolares fixados para cada faixa etária. Com isso, o brincar fica restrito a intervalos entre as atividades (TEIXEIRA, 2012, p.63).

A brincadeira faz parte do cotidiano de todas as crianças não importando classe social e dificuldades físicas, cognitivas e afetivas, a criança desde o nascimento já esta inserida em uma cultura de brincadeira. Brinca com objetos e partes do corpo para interagir com o meio e com as pessoas.

As dificuldades dos alunos estão expostas em diversas pesquisas e documentos. Falta atenção, concentração, interpretação, criatividade e motivação.

Os resultados de desempenho em matemática mostram um rendimento geral insatisfatório, porque os percentuais em sua maioria situam-se abaixo de 50%. Ao indicarem um rendimento melhor nas questões classificadas como de compreensão de conceitos do que nas de conhecimento de procedimentos e resolução de problemas, os dados parecem confirmar o que vem sendo amplamente debatido, ou seja, que o ensino da matemática ainda é feito sem levar em conta os aspectos que a vinculam com

a prática cotidiana, tornando-a desprovida de significado para o aluno. Outro fato que chama a atenção é que o pior índice refere-se ao campo da geometria. (Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 24)

Na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IX - garantia de padrão de qualidade; O lúdico é um aliado fundamental para sanar dificuldades diversas na aprendizagem, criar formas de utilizá-lo de acordo com a comunidade escolar que o aluno está inserido e com as necessidades educacionais, é uma forma de garantir ao aluno uma educação de qualidade.

Art. 13, inc. III da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96:

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

O brincar é uma atividade lúdica que pode e deve ser desenvolvida na escola, já que permite a criança desenvolver-se em diversos aspectos como: cognitivo, social, físico, motor. O brincar é uma experiência diferenciada das outras, por utilizarem recursos, materiais diversificados, além de propiciar as crianças um momento de vasto conhecimento.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A discussão a cerca da formação de professores gera muitas polemicas e dúvidas, já que na verdade essa formação sempre

foi vista de uma forma diferente. Nas quais são passadas as teorias e essas deveriam ser vivenciadas também. Por exemplo, é explicada a importância da brincadeira da amarelinha, como brincar essa brincadeira e de que formas podem adaptá-la ao conteúdo escolar? Posso usá-la só para disciplina de matemática ou para outras disciplinas?

A brincadeira da amarelinha pode ser trabalhada, em matemática usando seqüências diversas e até as quatro operações que serão escritas dentro dos quadradinhos, em outras disciplinas também podem ser usados da mesma maneira os conteúdos. (Projeto: brincando também se aprende, 2016)

Mas existe nesse momento uma riqueza engessada. Então é mais fácil culpar o professor. Porque foi oferecida a formação. Mas de que forma foi oferecida?

A sociedade esta passando por inúmeras mudanças e ficar apenas remoendo o que não tem dado certo, não resultará em nada.

Repensar as formações de professores e o incentivo a estudos do tema lúdico pode ser uma das formas de preencher essas lacunas da educação.

Entende-se então que o professor deve ser mais do que transmissor de conhecimentos, porque isso não estimula ninguém, decorar texto e fórmulas não contribuem para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos se não houver uma real função. As informações óbvias os alunos encontram facilmente na televisão, rádio, internet, esses meios de comunicação que acabam ganhando mais atenção e “consideração” dos alunos do que o próprio professor, e isso são

imensamente decepcionantes.

É por conta disso que o professor muito mais do que transmitir conhecimentos deve empolgar seus alunos, ser criativo, profissional e acima de tudo não esquecer que é um ser humano e que deve melhorar cada vez mais nesse aspecto e manter-se sempre atualizado. O professor deve aprender a interagir com seus alunos que têm muito a ensinar também, sobretudo hoje, que as informações chegam até eles de forma mais fácil.

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar 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. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p.25)

Transformar as escolas para que eduquem as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural, científico, tecnológico e humano, usando o lúdico como suporte é promover mudanças.

A docência de melhor qualidade deve ser uma busca continua por formações que produzirão aprendizagens significativas para construção de cidadãos participativos e críticos, tanto alunos quanto professores. Que repercutirá em uma sociedade cada vez

melhor.

PROJETO: BRINCANDO TAMBÉM SE APRENDE

Quando falamos do lúdico, nos vêm à memória as brincadeiras, jogos, ou melhor, diversão. Se o lúdico é algo tão prazeroso que nos remete as brincadeiras de infância. Fazer a junção aos conteúdos escolares pode facilitar a vida de alunos e professores.

O objetivo do projeto brincar veio de encontro a essas necessidades do ambiente escolar. Tendo como objetivo principal uma educação de qualidade.

Quando o assunto é brincar surgem inúmeras dúvidas. Será que de fato é possível adaptar o conteúdo as atividades lúdicas? Isso demanda muito trabalho? O professor conseguirá atender a todos? Como isso será significativo ao aluno?

Para que um professor introduza jogos no dia a dia de sua classe ou planeje atividades lúdicas, é preciso em 1º lugar, que ele acredite que o brincar é essencial na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento da sociabilidade e na construção da identidade. (SEBASTIANI, 2009 p.165)

Acreditar que o lúdico é um instrumento facilitador dentro do ambiente escolar e que esse propiciará aprendizagens significativas. Percebendo a importância do brincar, o professor deve conhecer diversas brincadeiras, jogos e brinquedos. Realizar pesquisas e verificar qual se adéqua a sua clientela.

Um exemplo simples são as bolinhas de sabão, que foram usadas para assimilação dos conteúdos de matemática, no fundamental

I em uma sala de quarto ano. Atividade bolinhas de sabão:

Os alunos foram solicitados a soprar bolinhas de sabão e realizar a contagem, em seguida em duplas, descobrir quem fez mais e menos bolinhas, quantas a mais e a menos, dividiram o valor total de bolinhas por dois, multiplicaram. De início fizeram os registros com giz de lousa no chão. Ao final da atividade registraram no caderno. (Projeto: brincando também se aprende, 2016)

Foi usado um brinquedo simples que pode ser comprado ou produzido pelos próprios alunos. Os conteúdos trabalhados foram contagem, as quatro operações e situações problemas. Segundo relatos dos alunos, que não entendiam especialmente na situação problema, a noção do a mais e a menos, que aprenderam e ainda apresentaram satisfação com a forma de aplicação do conteúdo.

No projeto brincando também se aprende os alunos retornaram ao contato com alguns brinquedos, tendo em vista que a maioria não brincava com outros objetos, apenas com os que eram relacionados às tecnologias. Os recursos tecnológicos são de suma importância, estamos na era digital, porém os alunos precisam ter contato com diversas formas de brincar.

Para que esse contato acontecesse, toda a sexta-feira, uma das aulas era dedicado ao brincar. E após essa aula era feito uma atividade escrita relacionada ao projeto. Alguns exemplos: "relato de como foi esse momento do brincar, lista dos brinquedos, encontrar formas geométricas nos brinquedos, situações problemas envolvendo os brinquedos, diversos portadores textuais

envolvendo os brinquedos”.

No desenvolver do projeto os alunos aumentaram seu repertório em relação ao uso de brinquedos diversos, porque no início apenas solicitavam a trazer celulares para jogar. No decorrer do projeto eles podiam em algumas sextas-feiras decidirem em grupos a diversidades dos brinquedos que seriam trazidos. Descobriram que além das tecnologias, existem outros brinquedos divertidos que também podem ser usados.

Os alunos entre si cobravam dos outros a responsabilidades pela realização da atividade, para que tivessem o dia do brinquedo garantido. Intermediaram, resolveram conflitos e aprenderam responsabilidades pelos estudos.

Foi observado que alguns alunos que apresentavam dificuldades de comportamento e interação, demonstraram concentração e socialização. O lúdico uniu os alunos.

Os alunos desinteressados por produção de textos apresentaram grande desempenho e com criatividade. Em relação à matemática começaram a fazer a ligação com assuntos cotidianos e perceberam sua importância para a vida além ambiente escolar.

As crianças devem ser oferecidas oportunidades para brincar nas brincadeiras e com brinquedos que estimulem a criatividade, por exemplos bonecas de pano e brinquedos de sucata. O brinquedo é um investimento em crianças sadias.

Kraemer (2007) complementa que a atividade lúdica entendida como educativa tem que ter proposta e objetivo, possibilitando o crescimento do ser humano

na sua integridade e assim o referenciando. E que estas possibilitem ele viver em sociedade, exercendo uma profissão.

Quando professor interage com os alunos nas brincadeiras estimula a socialização das crianças mais tímidas. A brincadeira constitui um contexto rico e que possibilita os alunos a demonstrarem seus conhecimentos e descobertas.

Tendo em vista a necessidade de inovar e buscar estratégias que atinjam todos os alunos a brincadeira da dança da cadeira cooperativa é um excelente exemplo. Dança da cadeira adaptada a leitura de palavras:

Os alunos são colocados em círculos com suas cadeiras e uma cadeira fica vazia. Essa cadeira tem que ficar vazia o menor tempo possível, quando três alunos se movimentam entre as cadeiras, tem que falar: sentei, no jardim, com a palavra e nesse momento realiza a leitura da palavra, e quem esta com a palavra escolhida vêm e ocupa a cadeira vazia, que ficará vazia do local que saiu. A brincadeira finaliza quando todos lêem as palavras. (Projeto: brincando também se aprende, 2016)

No momento da escrita os alunos têm apresentado muitos erros ortográficos. Com o brincar eles memorizam a palavra, realizam a leitura diversas vezes e ainda se divertem. E com essa brincadeira pode trabalhar conteúdos de outras áreas e não só de Português.

A brincadeira faz parte da nossa cultura quem não se lembra com alegria das brincadeiras vivenciadas na infância e o quanto foram significativas, quando nos apropriarmos disso e fizermos um resgate do

lúdico, teremos um aliado para que as aulas sejam mais enriquecedoras e motivadoras para os alunos e professores.

O lúdico é importante na aprendizagem para ensinar conceitos de forma prazerosa e evitar muitas dificuldades que algumas pessoas possuem. Desenvolverá o raciocínio lógico com maior rapidez e facilidade, como por exemplos, no jogo do dominó, trilha, quebra-cabeça e jogo da memória que devem ser adaptados aos conteúdos. Se a criança apresenta dificuldades motoras e não pode pular amarelinha, a sugestão é a confecção da amarelinha de mesa, a criança será inserida na brincadeira da mesma forma. Essa maneira de inserção facilita o aprendizado, uma vez que a criança se sente capacitada ao aprendizado. É importante ter o lúdico como eixo norteador para auxiliar no processo de aprendizagem.

É neste contexto que Sebastiani (2009) aponta que o docente deve preparar propostas de trabalho que reúna atividades lúdicas, propondo jogos e brincadeiras.

No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p.

33)

Murcia(2005) defende que, para que ocorra a verdadeira aprendizagem, é necessária que exista uma interação entre educando e educador, considerando então o educador o seu papel de mediador entre o aluno e a aprendizagem, preparando um ambiente que favoreça essa ação, proporcionando materiais significativos e adaptando-os as diferentes dificuldades de cada aprendiz, de acordo com o projeto: brincando também se aprende.

O brincar pode e deve ser usado no ambiente escolar, é um facilitador da aprendizagem e ainda promove interação aluno/aluno/professor. No momento do brincar os alunos resolvem conflitos e aprendem sobre si mesmos.

De acordo com a criatividade de cada professor, as atividades podem ser adaptadas. No início as dificuldades surgirão, assim como o novo assusta o educando, também atingi o educador. Mas é algo que pode ser vencido e proporcionará ao professor enorme satisfação.

É algo trabalhoso em partes porque podemos transformar brinquedos simples em atividades prazerosas, como foi realizado com as bolinhas de sabão. Mas terá atividades que demandarão um esforço maior do professor. Outra sugestão é promover a autonomia dos alunos na produção de brinquedos e jogos.

Na área da educação estamos enfrentando inúmeras dificuldades em razão da desvalorização do trabalho do professor e a falta de recursos. Ter o lúdico como aliado para tornar as aulas mais prazerosas e significativas, é um meio de debater contra

esse sistema. Provando dessa forma que mesmo com tudo que tem acontecido e com todas as dificuldades ainda estamos lutando e promovendo a construção de cidadãos críticos, participativos e conscientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa me levou a pensar sobre minha prática que apesar de conhecer e utilizar o brincar com frequência, ainda assim tenho que intermediar certas cobranças, de um sistema que engessa. Que nos força muitas vezes a não dar aos alunos o direito de serem cidadãos críticos e autônomos.

O brincar quando conduzido com objetivos, promove aprendizagem significativa e prazerosa, já que o aluno aprende os conteúdos de forma tranquila. O aluno tem autonomia na construção do saber na intermediação com o brincar.

As relações entre educando e educador se aproximam e favorecem os trabalhos em equipe e a convivência amigável.

Redescobri nas leituras de documentos e na legislação, mais um aliado para fortalecer o uso do lúdico no ambiente escolar.

A reflexão sobre o conceito do lúdico, sobre o ofício do professor, do ensinante que ganha seu significado na relação com os aprendizes e no uso de jogos e brincadeiras, tornando o ambiente escolar cada vez mais significativo e prazeroso.

Ser professor é estar atento ao crescimento, avanços e mudanças da sociedade, procurando se atualizar. Buscando formas de encontrar no lúdico uma alternativa para atender com qualidade a diversidade de

alunos de cada comunidade escolar.

Os estudos sobre o projeto me trouxeram um encanto maior sobre as possibilidades do brincar na aprendizagem. E que não importa se está no início da infância ou chegando à adolescência, criança sempre vai gostar de brincar, se tiver as oportunidades.



FLÁVIA ROCHA DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdades Integradas Teresa Martin (2009); Graduação em História pela Faculdade Centro Universitário de Jales (2016); Especialista em Educação Especial pela Faculdade de Pinhais (2010); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo (2016); Professor de Ensino Fundamental I - na EM Hans Ludwig Schmidt; Professor de Educação Infantil - na EMEI Conjunto Habitacional Valo Velho.

REFERÊNCIAS

BOMTEMPO, E. et al. Brincando na escola, no hospital, na rua. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

BRASIL, Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____, Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. 6 ed. Brasília: Senado Federal, 2005.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. - Brasília: MEC/SEF, 1997.

KRAEMER, M. et al. Fios e desafios da pesquisa. 9 ed. São Paulo: Papirus, 2007a.

_____, M. Quando brincar é aprender. São Paulo: Loyola, 2007b.

MURCIA, J. Aprendizagem Através do Jogo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SEBASTIANI, M. Fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Infantil. 2 ed. Curitiba: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 2009.

TEIXEIRA, S. Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.



A HISTÓRIA EM QUADRINHO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

RESUMO: Este trabalho aborda a história em quadrinho como instrumento facilitador da aprendizagem, enfatizando-o como um rico recurso na sala de aula; vale ressaltar que os quadrinhos despertam o interesse nas pessoas, independente da idade, gênero ou raça, além disso, introduz o discente no mundo letrado. Em suma, os quadrinhos também podem abordar outros itens, desde o tema central até a gramática. O uso da história em quadrinho na sala de aula demonstra uma conexão entre o conteúdo e a realidade do alunado, criando, assim uma ponte entre o currículo e a bagagem do aluno; promovendo uma ferramenta didática para o docente, proporcionando uma reflexão sobre o uso de novas metodologias de ensino.

Palavras-chave: Ensino – Aprendizagem; Metodologia; História em Quadrinho.

INTRODUÇÃO

O quadrinho é uma forma de ensino que contribui no processo de desenvolvimento, o qual possibilita e garante o aprendizado. Tal objeto é um material rico o qual o docente pode explorar desde os balões da fala até assuntos específicos para discussões. Além disso, este material é importante para o ambiente escolar, pois pode introduzir o aluno no mundo letrado.

[...] cabe à escola formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade exercendo seus direitos e deveres, para isso é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva, capazes de compreender a realidade em que vivem preparados para participar ativamente da vida científica, cultural, social e política do País e do mundo, e aptos a contribuir para a construção de uma sociedade democrática e não excludente (BRASIL, 1997, p. 33).

Este artigo tem como objetivo mostrar a importância de se usar os quadrinhos na sala de aula, visto que muitos educadores rejeitam esta ideia porque acreditam que tal instrumento não agrega nada a aula, classificando-o como perda de tempo. Contudo deve – se considerar que tal gênero é de interesse geral e independe da faixa etária, além disso, o quadrinho é um objeto rico e que ganha destaque por trabalhar tanto a linguagem verbal quanto a não-verbal.

A interpretação do não verbal, assim como do verbal, pressupõe a relação com a cultura,

com o histórico, com a formação social do sujeito intérprete. Nesse sentido, na história em quadrinhos são veiculadas duas mensagens: uma icônica ou visual e outra lingüística, que se relacionam, constituindo uma mensagem global. A mensagem icônica e verbal nos quadrinhos não se exclui, mas interagem, combinando de tal forma a ponto de permitir novas possibilidades de encaminhamento e de recepção da mensagem. (Palhares, 2010)

Na atualidade, os quadrinhos estão presentes no cotidiano, uma vez que os encontramos em jornais, revistas e livros didáticos, além das próprias revistas em quadrinhos. É importante despertar a curiosidade e interesse do aluno, desta forma cabe ao professor proporcionar situações de aprendizagem que contemple situações problemas juntamente com o quadrinho, o que pode, além de incentivar a escrita, provocar a criatividade, despertar a curiosidade e a imaginação, ampliar o vocabulário e desenvolver, também, a leitura, item extremamente necessário para o entendimento das diversas habilidades e assimilação de outros conteúdos significativa para a formação do discente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que:

(...) ressaltar a importância da leitura como objetivo do ensino, de aprendizagem e como objetivo de realização imediata. Isto significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes para quês: resolver um problema prático, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto. (BRASIL, 1997, p. 54):

E por ser um tipo de material exequível e que pode ser trabalhado nas diversas disciplinas, pois apresenta uma linguagem acessível e imagens chamativas, a história em quadrinho deve ser sempre selecionada e usada como material complementar, a fim de facilitar a aprendizagem do aluno.

(...) não existem regras para a sua utilização no âmbito educativo, mas é preciso ter um pouco de conhecimento e criatividade por parte do professor para uma melhor aplicação deste instrumento educativo na sala de aula, sem falar que a seleção do material é de inteira responsabilidade sua. O docente deve ter um planejamento, conhecimento e desenvolvimento de seu trabalho nas atividades que utilizarem as histórias em quadrinhos, independente da disciplina ministrada e, buscar estabelecer objetivos que sejam adequados às necessidades e as características do corpo discente da sala de aula, visto que isto é fundamental para a capacidade de compreensão dos alunos e de conhecimento do conteúdo aplicado [...] (ARAÚJO, COSTA e COSTA, 2008, p.33).

Tal material pode ser usado de forma a verificar o conhecimento prévio ou até mesmo para verificar a aprendizagem, o que não pode acontecer e tornar o uso do HQs de forma banalizada e apenas como forma de lazer.

BREVE HISTÓRICO

Os seres humanos vivem em constante evolução e as histórias em quadrinhos sempre fizeram parte deste contexto, tal feito esteve presente desde os primórdios,

quando estes se utilizavam das imagens para se comunicar e esta contribuiu para a construção da cultura.

Formalmente, as narrativas existem no tempo e as imagens no espaço. Durante a idade média, um único painel poderia representar uma seqüência narrativa, incorporando o fluxo do tempo nos limites de um quadro espacial, como ocorre nas modernas histórias em quadrinhos, com o mesmo personagem aparecendo várias vezes em uma paisagem unificadora, à medida que ele avança pelo enredo da pintura. Com o desenvolvimento da perspectiva, na Renascença, os quadros se congelam em um instante único: o momento da visão tal qual como percebida do ponto de vista do espectador. A narrativa, então passou a ser transmitida por outros meios: mediante “simbolismos, poses dramáticas, alusões à literatura, títulos”, ou seja, por meio daquilo que o espectador, por outras fontes, sabia estar ocorrendo. (MANGUEL, 2001, p.24)

A história em quadrinho constitui uma seqüência narrativa que pode ter ou não a linguagem verbal, e quando há, este é representado pelos chamados balões; com o tempo as histórias em quadrinhos foram se aperfeiçoando e ganhando forma, código e signos. Tal material é considerada a nona arte, por conter imagem, cor e palavra.

As histórias em quadrinhos são enredos narrados, quadro a quadro, por meio de imagens e textos que utilizam o discurso direto, característico da língua falada. A construção da história em quadrinhos possui em seu texto escrito, características próximas a uma conversação face a face, além de

apresentar elementos visuais (imagens) complementadores à compreensão, tornando-a bastante prazerosa, pois a sua leitura causa no leitor um determinado fascínio devido à combinação de todos esses elementos (MARINHO, 2003, p. 1).

A imprensa ajudou a difundir as histórias em quadrinhos na era moderna, época que havia muitos analfabetos e estes entendiam as histórias por meio das ilustrações e também conseguiam se comunicar por meio dos HQs, contudo não era o padrão que agradava a elite, pois retratava o cotidiano urbano.

Diferentemente das charges, que representavam histórias relacionadas ao momento e a realidade vivida, os quais muito perdemos sentido no dia seguinte, nas histórias em quadrinho predomina a narrativa, a qual tem suas histórias prolongadas por anos.

Foi na segunda guerra que as histórias em quadrinhos se expandiram e junta veio uma campanha mundial negativa, contudo a mídia avançou e alguns personagens ajudaram a impulsionar as vendas.

No Brasil o primeiro registro dos quadrinhos foi em 1869, nomeada de “As aventuras de Nhô Quin” e em 1896 nos Estados Unidos das Américas, nomeado de comics.

Aqui no Brasil, já em 1928, surgiram as primeiras críticas formais contra as historinhas: a Associação Brasileira de Educadores (ABE) fez um protesto contra os quadrinhos, por-que eles “incutiam hábitos estrangeiros nas crianças”.(Carvalho, 2006, p. 32)

Em 1939 foi lançado no Brasil uma

revista chamada “Gibi”, a qual empresta até hoje o nome para todas as revistas de história em quadrinho, e com o tempo houve a introdução de alguns super-heróis, e os tais gibis passam a ser chamados de HQs. Após a segunda guerra mundial, os americanos começaram a dominar esta área com seus super-heróis característicos, sendo difícil para os quadrinhos brasileiros superarem este paradigma.

Embora os quadrinhos norte-americanos tivessem sido um sucesso, e são até hoje, com os super-heróis que saíram dos quadrinhos e passaram para as telas, contudo foram os Europeus os responsáveis pelo surgimento das histórias em quadrinho.

Já nos anos 50, como forma de afirmação de identidade, os japoneses criaram a manga (man – involuntário e ga- desenho, ou seja, desenho involuntário), que é um tipo de história em quadrinhos feito no estilo japonês.

Na década de 80 surgem as histórias em quadrinho de Maurício de Sousa, de maneira simples e que transmitiam ideias e ações positivas para quem lesse, suas histórias ganharam espaço, porém parte da população brasileira não o conhece

Vale ressaltar que os quadrinhos fazem parte do nosso cotidiano, a prova disso estão nos jornais, revistas, livros e propagandas que nos cercam.

A HISTÓRIA EM QUADRINHO NA SALA DE AULA

A história em quadrinho é um tipo de gênero textual que tem características

próprias, segue um enredo narrativo rápido, normalmente escrito com base na linguagem oral, e que ora emprega somente a imagem e ora há a combinação da linguagem não-verbal e da linguagem verbal. As histórias em quadrinho são escritas de forma direta e geralmente apresentam humor e para ler e entender um HQ é necessário interpretar a imagem e relacioná-la à escrita.

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (Marcuschi, 2005, p.27)

Diante da realidade que estamos vivendo é necessário que o professor planeje atividades que atinja os objetivos propostos. Não há regras para trabalhar com as histórias em quadrinhos na sala de aula, contudo no primeiro momento é importante que o docente entenda e explore tal ferramenta.

Usar as histórias em quadrinhos na sala de aula é um meio de incentivarem os alunos a pesquisem, criem, recriem, leiam, escrevam e interpretem, uma vez que é um material que oferece recursos que corroborem com os discentes.

Todos os principais conceitos das artes plásticas estão embuti-dos nas páginas de uma história em quadrinhos. Assim, para o educador, as HQs podem vir a ser uma poderosa ferramenta pedagógica, capaz de explicar e mostrar aos alunos, de forma divertida e prazerosa, a aplicação prática de recursos artísticos sofisticados, tais como perspectiva, anatomia, luz e sombra, geometria, cores e composição. (Barbosa,2004, p. 131)

Os quadrinhos estimulam o estudante a ler, pois este é um material que apresenta tanto a escrita quanto a imagem, o que facilita a compreensão da história, além disso, é um material acessível e de valor baixo, e que pode ser encontrado em jornais e revistas.

(...) há varias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano das crianças e jovens sua leitura e muito popular entre eles. A inclusão das HQs na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades em aula. As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico. Vergueiro (2010, p. 21).

A história em quadrinho é um material que aguça a criança, além de prender a atenção deles, pois o discente pode visualizar as personagens, além de ter um conteúdo que pode capacitar e envolve-los a evoluir nas leituras e incentivá-los a escolherem histórias mais complexas no percurso da

aprendizagem; além de ser um tipo de material que pode ser utilizado nas mais diversas áreas do ensino.

A leitura de histórias em quadrinhos pode contribuir para a formação do gosto pela leitura porque ao ler histórias em quadrinhos a criança envolve-se numa atividade solitária e não movimentada por determinado período de tempo, que são características pouco frequentes nas atividades de crianças pré-escolares ou no início da escolarização. Também porque, estando mais próximas da forma de raciocinar destas crianças, elas podem mais facilmente lê-las, no sentido de retirar delas significados, o que seria menos provável com outros tipos de leitura. Além disso, pode-se esperar que uma criança para quem a leitura tenha se tornado uma atividade espontânea

e divertida, esteja mais motivada a explorar outros tipos de textos (com poucas ilustrações), do que uma criança para quem esta atividade tenha sido imposta e se tornado enfadonha. (Alves, 2001, p.7)

Para que as aulas com história em quadrinho tenham um maior proveito, contribuindo de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem, é necessário que o professor selecione a história mais apropriada para o conteúdo da aula, a fim de desenvolver competência e habilidade nos discentes. Segundo Vergueiro, o docente deve saber os objetivos a serem desenvolvidos na sala, para isso ele deve saber a faixa etária e as características:

- Pré-escolar é muito importante cultivar o contato com a linguagem das HQs, incentivando a produção de narrativas

breves em quadrinhos, sem pressioná-los quanto a elaboração de textos de qualidade ou a cópia de outros modelos.

- Nível Fundamental: Da mesma forma, começa aos poucos a identificar características específicas de grupos e pessoas, podendo ser apresentada a diferentes títulos ou revistas de quadrinhos, bem como ser instada a realizar trabalhos progressivamente mais elaborados, que incorporem os elementos da linguagem dos quadrinhos de uma forma mais intensa.

- Nível Fundamental (5ª a 8ª séries): os alunos têm mais consciência da sociedade que os rodeiam. Têm a capacidade de identificar detalhes das obras de quadrinhos e conseguem fazer correlações entre eles e sua realidade social. As produções próprias incorporam a sensação de profundidade, a superposição de elementos e a linha do horizonte, fruto de sua maior familiaridade com a linguagem dos quadrinhos.

- Nível Médio: e uma fase de mudanças de personalidade não aprova qualquer tipo de material, muitas vezes questionam o que é oferecido em sala de aula. Nas produções próprias, buscam reproduzir personagens mais próximos da realidade, com articulações, movimentos e detalhes de roupas que acompanham o que veem ao seu redor (Vergueiro, 2010, p. 28 e 29).

Vergueiro também afirma que não podemos considerar a história em quadrinho como única e exclusiva forma de ensino, além disso, é importante diversificar as aulas, para não torna - lá monótona, fazendo com que o discente se disperse e perca o foco.

(...) uma valorização excessiva das histórias em quadrinhos pelo professor, principalmente no momento de sua utilização – como se elas dessem a resposta desejada para todas as dúvidas e necessidades do processo de ensino -, também acaba sendo pouco produtiva, pois coloca o meio em uma posição desconfortável frente às outras formas de comunicação. Os quadrinhos não podem ser vistos pela escola como uma espécie de panaceia que atende a todo e qualquer objetivo educacional, como se eles possuíssem alguma característica mágica capaz de transformar pedra em ouro. Pelo contrário, deve-se buscar a integração dos quadrinhos a outras produções das indústrias editorial, televisiva, radiofônica, cinematográfica etc., tratando todos como formas complementares e não como inimigas ou adversárias na atenção dos estudantes. (Vergueiro, 2010, p. 27)

E os Parâmetros Curriculares afirmam também: Todo material é fonte de informação, mas, nenhum deve ser utilizado com exclusividade. É importante haver diversidade de materiais para que os conteúdos possam ser tratados da maneira mais ampla possível. O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento. Materiais

de uso social frequente são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extra-escolar. A utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta. (BRASIL, 2008, p.1)

De todas as formas que os HQs podem ser aplicados na escola, é necessário que o professor seja mediador das atividades, orientando-os no desenvolvimento das tarefas, isso significa que o uso das histórias em quadrinhos devem ser contextualizadas, caso contrário a aula terá características de lazer, em outras palavras, é importante que se planeje aulas, a qual haja a interação com os colegas, de forma a interiorizar o aprendizado, fazendo com que o discente se sinta sujeito ativo, presente na sociedade e protagonista da sua própria aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo demonstrar a relevância de se usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. Conclui-se que tal instrumento é de suma importância, uma vez que ele pode ser usado nas diversas áreas de estudo, bem como desenvolver várias habilidades com o aluno.

As pesquisas realizadas demonstram que é possível incorporar tal objeto no ambiente de estudo, usando-os para

contextualizar, explicar, incentivar, tanto a leitura quanto a escrita, desenvolvem a criatividade e o raciocínio.

Assim é possível assegurar que as histórias em quadrinho são importantes no processo de ensino-aprendizagem do discente, contudo é preciso filtrar as histórias que serão usadas, de acordo com a faixa etárias e o assunto que será abordado e também faz-se necessário que o professor entenda a sua importância nas aulas, bem como saber empregá-las, uma vez que a leitura das histórias em quadrinhos é complexa e rica e não deve ser usadas como passatempo ou leitura sem objetivo, é preciso explorar desde a imagem até a mensagem.

Podemos encontrar as histórias em quadrinho em diversos lugares, fazendo com que o leitor reflita sobre o assunto abordado, assim é preciso que o docente as utilize, a fim de aguçar a curiosidade e facilite o entendimento e intensifique o conhecimento.

Por fim, consideramos que os HQs podem auxiliar a desenvolver uma aula atrativa para o aluno, pois é um material lúdico, que cada vez mais ganha espaço, além de integrarem os conteúdos do currículo a realidade do aluno.



GABRIELA BAESSO DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2016) e graduação em Letras pela Universidade de Mogi das Cruzes - UMC (2006); Especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC (2008); Professora de Ensino Básico – Língua Portuguesa e Língua Inglesa – na E.E Reverendo Professor Osmar Teixeira Serra e Professora de Educação Infantil na EMEI Dona Julitta Prado Alves de Lima.

REFERÊNCIAS

ALVES, J.M. Histórias em quadrinhos e educação infantil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v.21, n.3, 2001. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br>>. Acesso em: 01 de junho de 2018

ARAÚJO, Gustavo Cunha; COSTA, Mauricio Alves; COSTA, Evânio Bezerra. As histórias em quadrinhos na educação: possibilidades de um recurso Didático Pedagógico. *Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Letras e Artes*. Uberlândia, n. 2, p. 26-27. Julho/dezembro 2008. Disponível em: <http://www.mel.ileel.ufu.br/pet/amargem/amargem2/estudos/MARGEM1-E31.pdf>.> acesso em 01 de junho de 2018

BARBOSA, Alexandre. Os quadrinhos no ensino de Artes. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 131-149.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental. Disponível em:

<<http://www.zinder.com.br/legislacao/pcn-fund.htm#3-Org>>. Acesso em: 01 de junho de 2018.

CARVALHO, DJota. *A educação está no gibi*. Campinas: Papyrus, 2006.

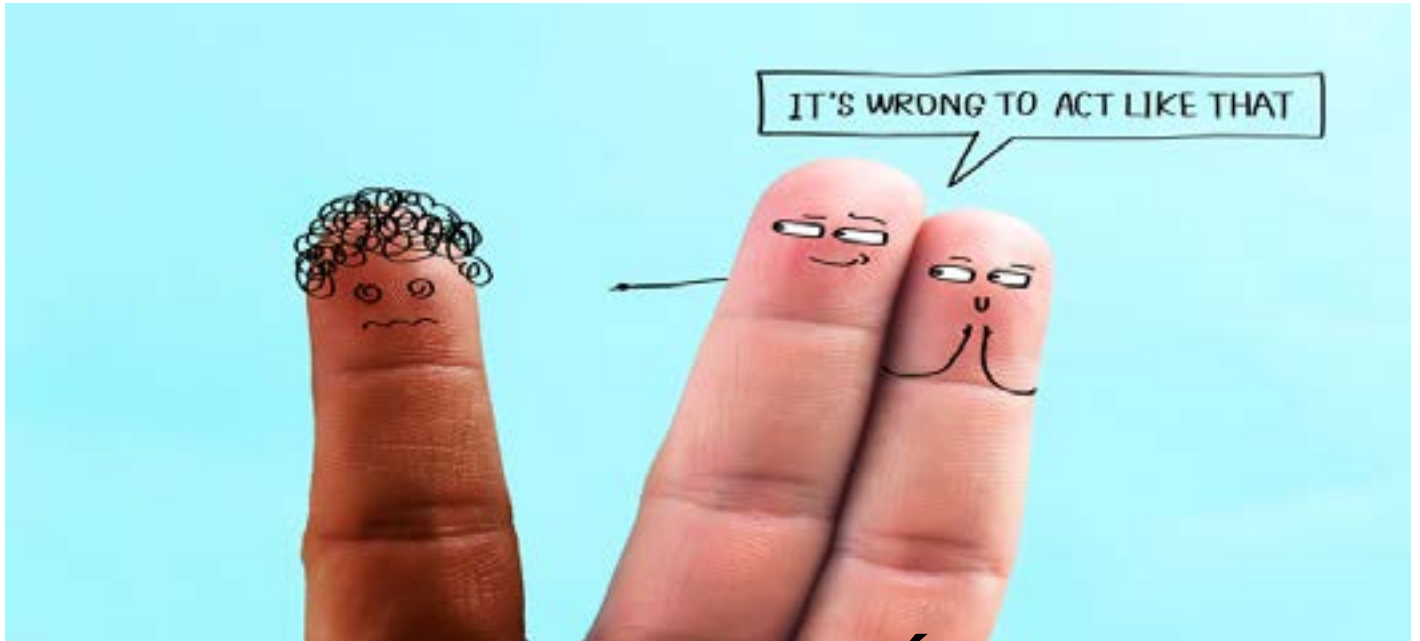
MANGUEL, Alberto. *Lendo Imagens: Uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros Textuais: definição e funcionamento*. IN: *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro, Lucena, 2005.

MARINHO, Elyssa Soares. Histórias em quadrinhos, a oralidade em sua construção. In: Congresso Nacional de Lingüística, 3, 2004, Rio de Janeiro. In: III Congresso Nacional de Lingüística e Filologia e I Congresso Internacional de Estudos Filológicos e Lingüísticos, Rio de Janeiro: 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno12-11.html>>. Acesso em: 20 de abril de 2018.

PALHARES. Marjory Cristiane. *História em Quadrinhos: Uma Ferramenta Pedagógica para o Ensino de História*. 2010. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2262-8.pdf>>. Acesso em: 20 de abril de 2018

VERGUEIRO, Waldomiro. *Uso das HQs no ensino* In: RAMA, Angela.; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010.



GOSTANDO MAIS DE NÓS MESMOS: UMA ANÁLISE SOBRE OS IMPACTOS DO RACISMO NA CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA

RESUMO: O presente artigo trata sobre a importância da autoestima no desenvolvimento humano e suas relações. Contextualizando como a autoestima do negro foi historicamente destruída e abalada, e as práticas racistas que alimentam a perpetuação de valores invertidos os mantém em condição de inferioridade e também negação de si mesmos. Segue apontando meios de superação e reparação destes males. Dialoga sobre estudos que apontam a seriedade e consequências do racismo e como essa prática faz com que as causas sociais da pobreza sejam esquecidas e substituídas por causas falsas de origem racial. É preciso uma leitura crítica e conhecer as causas históricas das opressões sociais, mas isso ainda não é o suficiente para removê-las. Como afirma Azevêdo (1990) a libertação dos marginalizados começa no conhecimento histórico, avança com as organizações populares, se fortalece na conscientização de sua força, efetiva-se com as pressões às decisões políticas e consolida-se na observância dos direitos dos oprimidos.

Palavras-chave: Racismo; Reparação; Autoestima; Empoderamento; Representatividade.

INTRODUÇÃO

Um dos piores aspectos da escravatura, o mais indigno, não terminou com a libertação, é inatingível por vias legais e continua contribuindo para submissão do negro, pior que a pobreza, a miséria, o analfabetismo, a marginalização, e a doença, é a perda da Autovisão de valor. Se qualquer forma de racismo por si só já é condenável, devido aos efeitos bloqueadores que impõe ao outro, o autorracismo, o desvalor do “eu” é o mais destruidor dos sentimentos, pois impede até o prazer natural de ser um ser.

O processo histórico de colonização conseguiu gerar mudanças fundamentais na autovisão do negro, tendo absorvido projeções valorativas do branco em detrimento de sua própria, após gerações de perdas de direitos, no espírito negro essa introjeção se traduz em varias atitudes, conscientes ou não.

Por meio da análise crítica de diversos documentos e livros, esse trabalho visa explicar sobre a importância em se tratar do racismo desde a primeira infância, alertando sobre as marcas e feridas que ele deixa nos indivíduos, além de apontar meios de superá-lo. Neste País a violência da discriminação é tanta que para alguns negros tentar deixar de ser negro parece solução, e quando se fala negro aqui pensa-se nas várias tonalidades de pele, das mais claras as mais escuras, explicitando que é preciso buscar formas de aumentar o amor próprio e melhorar o relacionamento entre as pessoas de diversas etnias.

Ao longo dessa trajetória de estudo,

o presente artigo lança luz sobre temas imprescindíveis que, sem dúvida, irão colaborar para difundir o valor do negro e diminuir o preconceito em relação a ele. E então quem sabe o respeito mútuo, a solidariedade e a mudança interior nos indivíduos sejam a chave para a tão desejável, também, mudança das condições sociais?

RACISMO E SUAS MARCAS

Uma vez implantado pelos colonizadores o complexo de inferioridade entre os negros, a prática do racismo no Brasil tornou-se tarefa fácil durante séculos e até há poucas décadas. O negro brasileiro permaneceu de tal modo imobilizado em sua miséria, que a forma mais comum de racismo chegou expressar-se em piedade, migalhas de atos sociais, aos quais os negros tinham legítimo direito por cidadania, eram eles concedidos sobre a égide de bondade piedosa, particular ou pública.

Analfabeto, sem assistência médica, sem emprego, habitação e etc. O negro não conseguiu mudar a visão de si próprio e lutar pelos seus direitos. Sem se reconhecer fruto histórico de uma marginalização perversa, o negro assumiu seu lugar no mundo dominado pelos brancos. O racismo na sociedade brasileira é tão implícito nas concepções de relações sociais, que seus protagonistas não se percebem racistas.

Segundo Azevêdo (1990), toda a carga de herança cultural que modelou a sociedade brasileira é tão fundamentada no racismo que nem os próprios negros escaparam da assimilação de sentimentos contrários a raça

negra. Além disso, muitos negros confundem as causas sociais de sua lenta ascensão, com supostas causas de incapacidade natural. E como ninguém age, pensa ou sente fora da própria cultura, admitimos ser possível no Brasil terem se atitudes racistas inconscientes. Por isso, para qualquer pessoa se declarar não racista nesse país, é necessário que também seja um anti-produto da cultura, e conseqüentemente se dizer não racista é uma afirmação questionável, embora extremamente comum. Conscientes da nobreza espiritual, da igualdade fraterna, muitos preferem a declaração hipócrita que não tece a verdade, que choca. É necessária a coragem de reconhecer os erros da sociedade que herdamos a fim de aprendermos a corrigi-los e mais importante que a coragem de se reconhecer fruto de uma cultura racista, é a disposição para transformar a si mesmo e aos outros no que se refere a nossas relações raciais.

Para Azevêdo (1990, p.50) “Ninguém se reconhece racista porque ninguém se preocupa em conhecer o que é racismo e quais suas formas de elaborar as sutilezas”, chegamos até o ponto de refinamento que mensagens racistas subliminares passam despercebidas como tais, os anúncios comerciais de todos os shampoos exaltam os seus benefícios na ação de tornar os cabelos soltos com balanço e belos. Subconscientemente todos fazem associação mental do belo, do desejável, do bom aos olhos, que livremente balançam. Logo, nas deduções associativas da mente humana, conclui-se que o feio, o indesejável, o ruim, é o oposto. Isso é o cabelo duro, que

não balança, que não responde aos efeitos dos shampoos.

Até a poucos anos, as representações de cenas da vida fossem elas de teatro, cinema, telenovelas, literatura, histórias infantis e até mesmo em livros didáticos, dedicavam aos negros os papéis mais inferiores da cena os quais iam desde auxiliar doméstico a serviu ao marginal criminoso.

No nordeste a sul, o país criou uma variedade de expressões populares depreciativas alusivas ao negro, aos quais geralmente são acolhidas com deleite social e não com indignação, finalmente extrapolasse para o fato de ser negro, qualquer desvio de comportamento das pessoas de cor sempre vítimas de julgamento por qualidades opostas erroneamente admitidas como da raça.

Segundo Azevedo (1990), a pobreza do negro, consequência do processo social que o manteve a margem das oportunidades de ascensão, faz com que aspectos inerentes às condições subumanas de vida sejam interpretados como devidos a raça. Assim ser negro e ser também pobre, analfabeto e etc, faz com que as causas sociais da pobreza sejam esquecidas e substituídas por causa falsas de origem racial.

Bento (2011) também explana sobre o tema afirmando:

Se não se construírem políticas raciais, sempre haverá mais negros nessa situação. Ainda é bastante presente, no debate sobre discriminação no Brasil, a tese de que o preconceito de classe é mais forte que o preconceito racial. No entanto, tal tese é desmentida por todos principais estudos feitos sobre o tema nos últimos anos.

A pobreza tem entre outras coisas, cor. (BENTO, 2011,p.51).

A partir desses importantes dados da nossa realidade, pretendemos desenvolver uma reflexão, o homem é cidadão do universo e somente no exercício dessa cidadania encontra a sua plenitude. Ainda segundo Azevêdo (1990), ser cidadão do universo é conseguir desprender-se dos sentimentos que circunscrevem os interesses ao pequeno mundo pessoal de cada um, ser cidadão do universo é libertar-se de todas as servidões que as nossas vaidades nos impõe e a sociedade nos cobra, por exemplo, na simples racionalização do nosso bem-estar somos capazes de reconhecer com facilidade que sentimentos de desamor como o racismo nos diminuir como pessoa, limitam o nosso espaço de relação de afeto, para Azevêdo (1990) ser racista é desrespeitar seus próprios direitos de cidadania universal, reduzindo a limites estreitos. Nutre sentimentos inferiorizantes em relação ao outro, quebra a harmonia do Amor Universal e desencadeia alguma forma de mal-estar decorrente da limitação do ser. E conclui:

Ninguém, ninguém mesmo, jamais deixou de sentir felicidade vivenciando relações de amor, do mesmo modo que ninguém, ninguém mesmo, deixou de romper sua harmonia interna e experimentar transtornos e mal-estar ao em romper em relações de desamor. O que tudo isso nos ensina é que em nosso estado natural nós fomos feitos para amar, e sendo o racismo a prática de desamor crônico a semelhança de uma enfermidade, enfraquece e obscurece as irradiações da vida. (AZEVEDO, 1990, p.53)

MAS O QUE É AUTOESTIMA?

Ao estudarmos as raízes e efeitos da autoestima percebemos que ela representa o julgamento, a apreciação que cada um faz de si mesmo, sua capacidade de gostar de si com seus defeitos e virtudes, autoconhecer-se o suficiente para valorizar suas qualidades e buscar superar seus defeitos. A autoestima se forma ao longo da infância, com base na educação e no tratamento recebido dos familiares, amigos e professores.

É muito importante o ambiente, o contexto em que a criança cresce, pois este meio pode edificar ou destruir a confiança dela consigo mesma.

Segundo Amma- Psique e Negritude Quilobhohe (1999) a construção desse sentimento inicia-se com a mãe (ou pessoa que a represente) e filho. Se a mãe não oferecer amor segurança e confiança o bebê terá de ir buscar esses sentimentos em outras relações. E se os pais desvalorizam a própria raiz étnica e suas características físicas os filhos cresceram com uma concepção desastrosa de si mesmos.

Santana (2018), também explana sobre o tema afirmando que se os pais tornam a criança um ser dependente, ela pode se tornar imbuída de falsas crenças, o que contribui para sua baixa autoestima. Ainda aponta que segundo a psicologia, a autoestima pode abranger o que se chama de crenças autossignificantes – “Eu sou inteligente/ ignorante” -, emoções autossignificantes agregadas – segurança/insegurança – e traços de comportamento. Ela pode ser um

aspecto definitivo da personalidade ou um estado emocional passageiro.

Para Santana (2018) se a criança tem uma capacidade inata para o aprendizado e é produtiva na escola, isto contribui automaticamente para sua autoestima. Nessa relação com a esfera educativa, incluindo o relacionamento com os colegas, vê-se este sentimento se desenvolver bem cedo. Neste momento a criança é facilmente influenciada e moldada pelos que a cercam, especialmente os pais, que são para ela o modelo de comportamento, a imagem em que ela se reflete. Assim se formam os elos de amor ou de ódio, que refletirão imediatamente na formação da sua autoestima. Se os filhos crescem em um ambiente depreciativo, em meio a zombarias e ironias, sua autoimagem será naturalmente inferior. Esse mesmo padrão pode se repetir na escola e com o círculo de amigos, o que reforçará este sentimento.

Imbuídos nessa reflexão, podemos nos questionar se a autoestima reduzida é um problema de determinada etnia? Ou qual é a raiz da falta de autoestima dos afrodescendentes?

Amma- Pique e Negritude e Quilombhoje (1999) ao explicar sobre o tema apontam que a autoestima não é um problema exclusivo de determinada etnia, e sim uma peculiaridade do ser humano, portanto sua redução não depende de cor da pele ou ascendência, mas das condições oferecidas ao sujeito para que se desenvolva o amor, o respeito por si mesmo e adquira segurança diante as adversidades e dos obstáculos em seu caminho. Mas pode ocorrer que ao receber, via cordão umbilical,

informações provenientes do sofrimento, da descaracterização e das angustias da mãe, provocadas pelo drama da discriminação racial, o feto seja atingido, pois já nasce de uma matriz comprometida em sua autoimagem. E por isso a estimulação ambiental, desde os primeiros dias de vida, é um antecedente importante para o equilíbrio.

A raiz da falta de autoestima dos afrodescendentes está no seu passado quando milhares de homens e mulheres foram arrancados de sua terra, trazidos a força, ameaçados e torturados. O massacre emocional e mental que o afro-brasileiro sofreu e ainda sofre é intenso. As mensagens de inferioridade que vivencia no dia a dia fazem com que ele, sem perceber, as assuma como verdadeiras. (AMMA- PSIQUE E NEGRITUDE E QUILOMBHOJE ,1999,p.19)

A escravidão deixou muitos legados, como a pobreza, a miséria e a exclusão. Deixou também imagens depreciativas de si mesmo, o que faz com que muitos negros se sintam inferiorizados e autodestrutivos.

Para superar esse sentimento é preciso transformá-lo em força positiva, fomentando ações pelas quais o indivíduo possa sentir-se valorizado. Transformar esses conceitos envolve todo um processo de autoconhecimento. É um processo longo, mas que pode começar se o negro desconfiar de tudo que ouve a respeito de sua raça e não se deixar dominar por falsas mensagens, verbais ou não, que o façam sentir inferior. Segundo Amma- Pique e Negritude e Quilombhoje (1999) É preciso lembrarmos da frase do escritor americano James Baldwin: “Nem tudo o que se enfrenta

pode ser modificado, mas nada pode ser modificado se não for enfrentado”. E isso é profundamente verdadeiro em relação à questão racial.

Muitas pessoas conscientes e honestas assumiram o papel de tornar visível o problema da questão racial no Brasil. Nossa sociedade de aparências tem a tendência de amenizar as tensões, e a questão racial às vezes passa despercebida. O problema fica muito nítido e palpável quando consultamos os indicadores econômicos ou questionamos as representações do negro e os lugares em que ele está. A grande questão não é ignorar, mas tentar resolver o problema. Mas será que trabalhar a autoestima de brancos é diferente de trabalhar a auto estima de negros, orientais ou índios?

Segundo Amma- Psique e Negritude e Quilombhoje (1999), quando o terapeuta trabalha a autoestima, o objetivo é um só: ajudar a pessoa a aprender a se amar. No entanto, as estratégias para alcançar esse objetivo variam, de acordo com a história pessoal e coletiva de cada um, e é importante que o profissional desenvolva empatia e se coloque no lugar do outro. E para isso, deve buscar conhecer as particularidades das diversas culturas e trabalhá-las com entusiasmo. Afirmando ainda que ser negro, sentir-se negro e sentir-se bem assim em qualquer lugar é um o grande desafio, uma questão de atitude. Assim como aceitar as outras pessoas com suas diferenças.

Amma- Psique e Negritude e Quilombhoje (1999) aponta caminhos que se podem seguir para elevar a autoestima. Sinalizando como principal e, talvez mais importante, o caminho

do autoconhecimento. Sendo necessário também cuidar da aparência física, para que se tenha prazer de olhar no espelho, saber valorizar nossas qualidades, deixando de superestimar os defeitos, aprender com as vivências experimentadas ao longo da vida, saber desenvolver por si mesmo amor e carinho, ouvir a intuição e acreditar que se tem o merecimento de ser feliz, de ser amado, bem como desfrutar os prazeres mais simples da vida, mas que efetivamente nos fazem felizes. Concluindo que assim o indivíduo receberá mais tranquilamente os elogios e afetos, e aprenderá a retribuí-los, diminuirá sua ansiedade, terá mais coerência em seus sentimentos, que estarão sintonizados com seu discurso, não terá tanta necessidade de receber a aprovação alheia, será mais flexível, sua autoconfiança crescerá, bem como seu amor próprio, sua produtividade profissional será incrementada e, acima de tudo, ele sentirá uma intensa paz interior.

GOSTANDO MAIS DE NÓS MESMOS: O NASCIMENTO DA IDENTIDADE

Conhecer as causas históricas das opressões sociais é indispensável, mas não é o suficiente para removê-las. Segundo Azevêdo (1999), o conhecimento histórico é a ferramenta da maior importância nas estratégias de libertação, mas não é o próprio elemento libertador. A libertação dos marginalizados começa no conhecimento histórico, avança com as organizações populares, se fortalece na conscientização de sua força, efetiva-se com as pressões

as decisões políticas e consolida-se na observância dos direitos dos oprimidos. No bojo desses esforços inclui-se estratégias dos planos político social econômico e cultural, destacando-se o uso adequado dos movimentos propícios na vida da nação.

E ainda segundo Amma- Psique e Negritude e Quilombhoje (1999) Reinventar, transformar, reconstruir é necessário para vencer o sentimento autodestrutivo que muitos negros trazem consigo. Apontando como principais caminhos de superação a prática de esporte, dança, e artes em geral, o contato com diferentes grupos sociais ou ainda o acompanhamento psicoterápico. Ressaltando a importância de buscar espaços para poder expressar adequadamente os sentimentos reprimidos de raiva, humilhação, frustração e fracasso. E a cada passo dado com firmeza torna-se mais curto o caminho para aquilo que queremos.

A amargura é como a roupa suja que se tem de lavar mesmo sem querer, para nos desfazer dela podemos chorar, xingar, escrever, ou desenhar, investindo para que se transforme em outro sentimento, e deixe limpo o coração. É possível transmutar. (AMMA- PSIQUE E NEGRITUDE E QUILOMBOJE, 1999, p.97).

Há pessoas que guardam sentimentos de mágoa como se fossem suas únicas referências de vida um mal necessário. Não temos de negar a dor e a raiva, mas podemos trabalhar para transformá-las. Na busca de um sentimento/desejo de convívio comum, compreendemos que a tradição engloba, mas vai além do toque do tambor e a trança no cabelo, abrangendo um sentimento de

união e de respeito ao outro, meio pelo qual reconhecemos a nós mesmos. É mais um movimento na direção de realizar o que desejamos.

Segundo Amma- Psique e Negritude e Quilombhoje (1999), um dos caminhos para desenvolver a solidariedade entre os negros é usar a história e a cultura como elo na construção de relações mais cooperativas, recuperar o verdadeiro sentido do termo solidariedade: relação de responsabilidade entre pessoas unidas por interesses comuns de maneira que cada elemento do grupo se sinta na obrigação moral de apoiar o outro, fortalecer as relações dentro da família, estimular a convivência entre crianças e jovens negros, incentivar a relações sociais de negócios e antes de tudo investir na amizade, além de buscar serviços entre profissionais, agindo assim estaremos utilizando a negritude como força positiva para nossa transformação e nosso fortalecimento.

O Brasil que é uma nação multiétnica, aparece em determinados momentos ver suas raízes africanas e indígenas com certa vergonha, e para substituir esse sentimento pelo orgulho a tática mais viável é investir na infância, num primeiro momento, e seguir criando projetos educacionais voltados ao fortalecimento da identidade cultural das comunidades negras e indígenas para que elas encontrem maiores espaços na sociedade oficial. E a partir daí surgirá a possibilidade de reescrever a história do Brasil resgatando sua memória real.

Amma- Psique e Negritude e Quilombhoje (1999) ainda aponta que há importantes recursos que podemos utilizar para estimular

a autoestima da criança negra. Enfatizando que é fundamental estabelecer relações de afeto com a criança, ajudando-a a identificar e nomear suas emoções. Apontando a importância do diálogo para criar um clima de confiança e cumplicidade e lembrando que é preciso incentivar diariamente a criança, ensinando-a a apreciar sua imagem, reforçando sua beleza, a beleza da sua cor, do seu cabelo, possibilitando a criança descobrir especialmente sua inteligência e as muitas habilidades que possui. Enfatizando o papel da representatividade e a importância do contato das crianças com livros, revistas e histórias com personagens e heróis negros, nos quais ela possa se ver, assim como bonecas negras, já que a boneca é um símbolo do corpo da criança e até uma extensão dele, com grandes efeitos sobre seu ajustamento, com a qual ela liberta a sua fantasia e reforça a sua autoimagem. Desenvolvendo assim uma autoimagem mais positiva e uma relação melhor com seus iguais e os outros.

Ainda segundo Amma- Psique e Negritude e Quilombhoje (1999) devemos trabalhar para a nossa felicidade e no dia a dia podemos construir uma sociedade melhor no que se refere às Relações raciais não permitindo que histórias não verdadeiras continuem sendo contadas. E buscando o conhecimento da nossa verdadeira história. Quando nos informamos colaboramos para a formação do outro.

O guia Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial, ao dissertar sobre o tema aponta que a identidade tem mil faces, mas há duas características que contribuem de forma decisiva para

a formação do indivíduo: a relação que estabelecemos com nosso corpo e a relação que estabelecemos com o grupo a qual pertencemos. Cita como imprescindível para construir uma história de respeito e valorização de todos os tipos físicos, após tantos anos de discriminação racial, um olhar de cuidado e respeito, sobretudo na educação infantil, sendo necessário rever os espaços, os materiais, as imagens, as interações e a gestão. Aponta o conhecimento das leis, história da população negra as suas lutas, assim como reconhecer a herança dos povos africanos e suas culturas na formação do Brasil como um bom começo, mas destaca como outra ação importante estudar todos documentos oficiais, apontando essas atitudes como fundamentais para a construção de práticas pedagógicas que estejam preocupadas com pleno desenvolvimento da criança e que considerem o reconhecimento do pertencimento racial como uma questão importante para a construção da identidade.

O documento relata situações como experiências com a nomeação da raça/cor das pessoas, que produzem receio concreto nos professores e pessoas em geral, quando trabalham o tema com as crianças: Será que devemos falar que a criança é negra, branca, asiática, árabe, japonesa, etc.? E responde que um trabalho que envolve a diversidade e está atento para igualdade racial não pode silenciar sobre algo tão evidente. Nos propondo a imaginar como pode ser estranho para criança observar diferenças que não podem ser nomeadas? Que sentimento passamos com esse silêncio? E conclui que não há porque nos calarmos

diante a identidade racial das pessoas, mas as expressões corretas devem ser usadas em contextos que façam sentido, que substituir o nome das pessoas por epítetos usando cor de forma pejorativa é algo que deve ser evitado, no entanto, quando se trata de descrever as características físicas de modo a valorizá-las sim, cabendo a afirmação é uma criança negra, a outra branca, os cabelos têm texturas diferentes, seus traços trazem marcas diversas, e aí reside a beleza de cada um ser como é.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo as articulações do tema explanado percebemos que uma pessoa com autoestima baixa cultiva com relação a si mesmo fortes sentimentos de ansiedade e incerteza, pois tem como referência aquilo que ela acha que pensam ao seu respeito, e por isso sofre grande prejuízo em sua individualidade. Para o afrodescendente, brasileiro em particular, esse tipo de prejuízo faz com que ele nunca estabeleça relações de igualdade com os outros e sim de inferioridade, e é preciso tentar reverter a situação. A luta começa quando desafiamos a nós mesmos e passa pela nossa disposição em transformar com amor e honestidade o ambiente que nos cerca. Em primeiro lugar percebemos que a construção da autoestima começa na infância, mas pensar nas crianças é também pensar o nosso próprio passado, a nossa própria infância, o lugar no qual devemos aprender a gostar de nós mesmos e a respeitar quem é diferente.

Ser negro ou ter ascendência negra é um

fato que não se pode ignorar, independente da cor da pele se criança descender de negros essa realidade deverá ser verbalizada, esclarecida e valorizada sempre. A dificuldade de abordar esse tema está relacionada a pensamentos preconceituosos que aprisionam quem desejam falar, temos de nos libertar dos preconceitos para nos sentirmos capazes de abordar a negritude com naturalidade com quem quer que seja especialmente num país tão miscigenado como o nosso. Se não buscarmos conhecer nosso sentimento sobre o passado e presente raciais e não refletirmos sobre a situação física, mental, emocional e espiritual do negro, tenderemos a ficar em contato com a imagem distorcida que nos foi transmitida desde sempre.



GABRIELA SOUZA SILVA

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano (2015); Especialista em Cultura Africana pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Cel. José Canavó Filho.

REFERÊNCIAS

Amma- Psique e Negritude e Quilombhoje. Gostando Mais de Nós Mesmos, Perguntas e respostas sobre auto-estima e questão racial. 2ª Edição Ampliada: São Paulo. Editora Gente, 1990

AZEVÊDO, Eliane. Raça- Conceito e Preconceito. 2ª Edição: São Paulo. Editora Ática, 1990

BENTO, Maria Aparecida Silva. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo. Editora UFSCar/ NEAB; CEERT, 2011

SANTANA, Ana Lucia. Auto Estima. Acesso em 20 de Maio de 2018. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/psicologia/auto-estima/>>

_____. Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial. São Paulo: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica; UFSCar/NEAB; CEERT; Instituto Avisa Lá, 2012



A INCLUSÃO DO SURDO E SEUS DIREITOS NA SOCIEDADE ATUAL

RESUMO: Questionando se a pessoa com deficiência tem o direito de escolher sua profissão e realizá-la da maneira que lhe seja possível, discorreu-se sobre a importância do processo de inclusão no contexto escolar, focando seus objetivos e sua organização considerando, em especial, as diretrizes para a educação especial e a recomendação de organizações nacionais e internacionais para essa modalidade educacional. Objetivou-se, por meio da revisão bibliográfica, mostrar que para algumas pessoas ainda persiste a ideia de que deficientes são limitados para realizarem tarefas, quando na verdade é sabido que a deficiência pode limitar a realização de apenas algumas atividades. Pretendeu-se assim, discutir sobre a educação especial e inclusiva, destacando a surdez e o trabalho com os surdos, bem como apresentar a afetividade como meio pedagógico de socialização para o surdo.

Palavras-chave: Educação Especial; Surdez; Inclusão; Preconceito.

INTRODUÇÃO

Discutindo a importância do processo de inclusão no contexto escolar, focando seus objetivos e sua organização considerando, em especial, as diretrizes para a educação especial e a recomendação de organizações nacionais e internacionais para essa modalidade educacional, questiona-se: a pessoa com deficiência tem o direito de escolher sua profissão e realizá-la da maneira que lhe seja possível?

Acredita-se que as questões sobre a inclusão de deficiências nas escolas inserem-se no contexto de discussões, cada vez mais evidentes, relativas à integração desses enquanto cidadãos, com seus respectivos direitos e deveres de participação e contribuição social.

Objetivou-se mostrar que para algumas pessoas ainda persiste a ideia de que deficientes são limitados a realizarem tarefas, quando na verdade é sabido que a deficiência pode limitar a realização de apenas algumas atividades. Pretendeu-se assim discutir sobre a educação especial e inclusiva, destacando a surdez e o trabalho com os surdos, bem como apresentar a afetividade como meio pedagógico de socialização para o surdo.

A inclusão de deficientes na escola regular está garantida por lei e o poder público. A lei de diretrizes e bases 9394/96 coloca como alternativa preferencial a ampliação ao atendimento dos alunos com dificuldades intelectuais na própria rede pública de ensino.

A metodologia utilizada foi à revisão bibliográfica em fontes que subsidiam a o

nosso interesse pelo assunto desenvolvido, pois, acredita-se que a pessoa com deficiência tem o direito de escolher sua profissão e realizá-la da maneira que lhe seja possível. Há a necessidade de oferta de programas preparatórios e qualificatórios para o trabalho, objetivando o desenvolvimento pessoal e profissional, melhorando a relação dos jovens com o mundo, preparando-os para a vida e, conseqüentemente, facilitando seu ingresso no mundo do trabalho e na sociedade.

LIBRAS: A LÍNGUA BRASILEIRA DOS SINAIS

A tentativa de fazer os surdos falarem não deu frutos até hoje, apesar das intenções de estudiosos ligados a linha de ensino que tenta desenvolver nos surdos a capacidade de compreender nossa língua oral e se comunicar por ela (Oralismo), criando assim a possibilidade de alfabetizá-los.

A língua de sinais é a única que dá ao deficiente auditivo a possibilidade de desenvolver a linguagem e uma personalidade sã, isto porque na Venezuela, seu país de origem, as escolas públicas de surdos substituíram o oralismo pelo bilinguismo, que os faz chegar à língua escrita pelos sinais (SÁNCHEZ, 1993, p. 26).

O bilinguismo por sua vez, é uma nova proposta de ensino usada por escolas para tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar, cujos estudos têm apontado para esse projeto o mais adequado para o ensino de crianças surdas, tendo em

vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Não se pode esquecer de que a comunidade surda apresenta uma cultura própria que deve ser respeitada e cultivada, cuja proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser ensinada na língua de sinais.

Avanços em pesquisas sobre as línguas de sinais preconizam o acesso da criança, o mais precocemente possível, a duas línguas: à língua de sinais e à língua oral de seu país.

Para entenderem seu funcionamento, os ouvintes têm em seus cérebros a parte auditiva desenvolvida, o que não ocorre com os surdos, pois, esta parte está adormecida, embora a visão nos surdos seja extremamente aguçada. Conforme afirmam os neurolinguísticos, o lado esquerdo do cérebro é responsável pela fala, o lado direito pela imagem do pensamento e a sequência das imagens são colocadas na frase como em uma história ou filme.

A sequência das imagens colocadas na frase como em uma história ou filme, o que é visto em primeiro, segundo e terceiro lugar, sinalizará expressando o lugar que o enredo é contado somente com imagens. Embora pareça simples, tudo isso é fundamental para a comunicação de surdos e na tradução da língua de sinais para o português.

A língua de sinais deve ser ensinada por instrutores que sejam surdos, filhos ou companheiros de surdos, ou seja, pessoas que consigam interpretar a imagem do pensamento deles, pois, por ser a língua natural dos surdos, possibilita uma maior eficiência linguística. A semântica na Língua

Nacional é a significação das palavras. A língua de sinais divide-se em: soletração rítmica, configuração das mãos e cores e outros.

A língua oficial utilizada pela comunidade de surdos do Brasil é a Libras (Língua brasileira de sinais) e contém todos os elementos existentes nas outras línguas, possibilitando ser identificada como língua propriamente dita. Segundo estudos linguísticos, a língua de sinais se compara às línguas orais, tendo como peculiaridade a modalidade gestual-visual, detalhe importante que quando ensinada precocemente, a língua de sinais colabora para o aprendizado das línguas orais como segunda língua dos surdos.

Koslowski (1997) explica que quando falamos em línguas de sinais, temos que observar que a língua se difere de país para país, no Brasil, por exemplo, temos LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), na França temos LSF (Langue Signes Français), nos EUA temos ASL (American Sing Language), etc. Também é importante ressaltar que dentro das línguas de sinais existem dialetos e variabilidades regionais.

O responsável por desenvolver essa ideia foi Abbé Charles Michel de l'Épée em torno do ano de 1700, quando era um padre francês que defendia o método de ensinar deficientes auditivos e obteve grande destaque com o seu trabalho junto à comunidade dos surdos. Como outras línguas de sinais, Libras possibilita a combinação de configurações das mãos, movimentos, localização e orientação das palmas das mãos na geração de sinais.

Por meio das combinações das

mãos formam-se palavras e frases que transformadas em comunicação constituem a Língua de sinais, com características próprias e existência de sistemas convencionais para escrevê-las e um período de estudo para ser compreendido. Os sinais de Libras para efeito de simplificação serão representados por itens lexicais da língua portuguesa (LP) em letras maiúsculas. Exemplos: Casa, estudar, etc. (BRITTO, 1997, p. 85).

Conforme inúmeras pesquisas são necessárias obedecer às condições de assimetria e de dominância. Algumas dessas condições dizem respeito à simetria do movimento das mãos e se devem ou não ser simultâneos ou alternados. Outras se referem à predominância de uma mão em relação à outra na efetivação da comunicação.

Nas Libras, as relações gramaticais são especificadas por meio da manipulação de sinais no espaço, e as sentenças ocorrem em um espaço definido localizado em uma área que se estende do topo da cabeça aos quadris. O final da sentença é sempre indicado por uma pausa.

A utilização de incorporação e o uso de sinais não manuais - o movimento do corpo e expressões faciais - apresentam informação gramatical juntamente com o sinal. Quanto a outros aspectos lingüísticos, pode-se observar que Libras também têm aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos. Dessa forma, assim como outras línguas de sinais, a Libras preenche todos os aspectos científicos para considerar-se uma língua.

Chega-se a afirmar que é utilizando a língua de sinais que os surdos praticam todas as características linguística da fala. Sendo

assim, é possível sua participação ativa no uso da língua, tornando-os autores dos seus dizeres.

O surdo visualiza a imagem e, portanto, pode detalhá-la uma a uma. Nesse processo essas imagens são sistemas de significação, os quais são constituídos pela combinação de um conceito, denominado classificador, que é a imagem visual de um signo linguístico representado com fluência e com gestos que expressam por semelhança em um determinado contexto.

No sistema linguístico de Libras, várias são as situações em que aparecem dois sinais diferentes para representar um mesmo significado de ideias como sinônimos na língua portuguesa. Para cada situação apresenta-se uma forma convincente de comunicação (BRITO, 1997, p. 89).

Contudo, para os valores monetários, explicitam-se diferenças quando se trata de centavos, assim como, para perceber os tipos de frases formativas, exclamativas, interrogativas, negativas ou imperativas, é necessário estar atento às expressões faciais e corporais apresentadas simultaneamente aos sinais ou durante a frase.

Em suma, a ênfase da comunicação em Libras encontra-se nas expressões corpóreo-facial, sendo uma língua valiosa para a comunidade de surdos.

Acredita-se que sejam também encarados como instrumento útil para educadores, outros profissionais da área e famílias como mecanismo necessário à integração, sendo considerada, atualmente, como o meio mais eficaz de comunicação entre os surdos, pois é com ela que esse grupo social tem condições

de expressar suas emoções na comunicação.

OS DIREITOS DO DEFICIENTE AUDITIVO NA SOCIEDADE ATUAL

Até os dias atuais o trabalho com o surdo é controverso, havendo duas linhas de seguimentos: a oralista (métodos que utiliza o treinamento oral) e a Libras (Língua brasileira de sinais) (BUENO, 2001).

O século XIX caracterizou-se pelo domínio da linguagem gestual sob influência do Instituto de Surdos de Paris, criado pelo Abade de L'Épée. Em 1880 o II Congresso Mundial de Educação de Surdos, em Milão, considerou o oralismo como o método mais adequado, pela possibilidade de integração do indivíduo à sociedade (BUENO, 2001, 39),

O sistema educacional com classes e escolas especiais favoreceu a segregação e o surgimento das comunidades surdas. Foram nos anos 70, a partir dos EUA que movimentos favoráveis à Língua de Sinais como uma língua mais completa, permitiu o desenvolvimento global dos surdos e culminaram na proposta bilíngue que defende o acesso à Língua de Sinais da comunidade surda e a oral e escrita, do grupo majoritário. A Declaração de Salamanca, promulgada nessa época, reconhece a Língua de Sinais e a possibilidade de sua utilização para a educação dos surdos, bem como a manutenção dos sistemas especiais de ensino como classes e escolas especiais (BUENO, 2001, p. 41).

No Brasil não é diferente, a maioria dos

surdos que tem acesso à escola e atendimento especializado tem sido tratada por métodos que visam à comunicação oral. Se por um lado muitas crianças apresentam bons resultados com este método, outras, devido à perda auditiva profunda ou a dificuldades próprias, não conseguem o mesmo aproveitamento.

Na Educação Especial existem três princípios básicos e fundamentais para o pleno desenvolvimento do indivíduo. São eles:

- Princípio da Individualização: cada indivíduo é um caso especial e particular, que necessita de um atendimento e planejamento curricular de acordo com suas necessidades e características individuais.

- Princípio da Integração: este princípio tem o objetivo de oferecer igualdade de oportunidades na vida e convivência com as outras pessoas da comunidade. Esta integração refere-se ao nível físico, social, funcional e comunitário.

- Princípio da Normalização: este, com o objetivo de proporcionar ao indivíduo uma vida mais simples, mais humana e a mais normal possível.

Por meio destes princípios, a Educação Especial quer proporcionar ao indivíduo que apresenta algum tipo de deficiência o não isolamento do mundo do convívio social. O fator integração é de fundamental importância para promover oportunidades educacionais e sociais.

A integração representa um valor constitucional que em si deve consubstanciar a aceitação da diferença humana. Mas esse valor constitucional deverá respeitar a diversidade cultural e social e em paralelo,

a unidade da pessoa humana. (BAGATINI, 1992, p. 39).

Atualmente, a sociedade identifica uma mescla de surdos no universo da deficiência auditiva, ou seja, alguns que usam aparelhos e falam que não usam aparelho e são sinalizados, outros que não falam e não usam aparelhos, temos surdos que são cegos e também os que possuem todas as características citadas. Dentro dessa diversificação de surdez, entende-se que todas as formas para alcançar a comunicação são válidas.

Em suma, todos nós buscamos uma comunicação sem ruídos, uma comunicação perfeita. Seja surdo ou ouvinte. Observa-se assim que, mesmo os surdos que aprenderam a falar e que não utilizam a Língua brasileira de sinais, têm buscado aprender a língua.

A sociedade está se preparando para aceitar o surdo como uma pessoa normal em vários aspectos. Os desequilíbrios psicológicos e neurológicos encontrados em uma pessoa surda a rotula como indivíduo incapaz de exercer funções diversas, das quais na verdade, os principais causadores do insucesso dos surdos são as relações interpessoais.

A integração de surdos e ouvintes é um trabalho demorado de conscientização e entende-se ser mais um desafio para os profissionais da área educacional e humana. No Brasil, embora os preconceitos ainda estejam muito presentes, permeando as relações entre deficientes e não deficientes, é certo que uma nova postura diante dos cidadãos com deficiência está sendo

gradativa, mais sistematicamente assimilada pela sociedade.

Os direitos dos deficientes são exatamente os mesmos dos demais cidadãos, ocorrendo que, no entanto, para os deficientes exercerem muitos desses direitos torna-se indispensável à adoção de medidas especiais, como por exemplo, o exercício pleno do direito de ir e vir das pessoas com deficiência, quase sempre depende da remoção das barreiras ambientais.

Não existe uma escala de valores em relação à importância dos direitos das pessoas deficientes que devem ser observados e cujo exercício deve ser garantido para que a sua inclusão seja assegurada, sendo impossível abrir mão de um deles, sem prejuízo de todos. O exercício dos direitos deve ser garantido de forma integrada aos demais cidadãos.

Sendo fato que o surdo deve dominar a língua oral e escrita, também não é menos fato que não devemos esquecer o seu próprio patrimônio linguístico, pois, a influência da surdez sobre o indivíduo implica características particulares que vão desde o desenvolvimento físico e mental até ao seu comportamento como ser social.

Observa-se não haver diferenças entre a vida social das pessoas surdas e de audição difícil com os indivíduos ouvintes. As pessoas surdas em média são proprietárias de sua moradia e participam da vida social de uma comunidade. Elas se sentem melhores e encontram uma enorme satisfação com os que compartilham dos mesmos problemas e interesses.

A compreensão social e as perspectivas ocupacionais dos surdos estão melhorando.

As perspectivas são boas, os tratamentos médicos e as correções cirúrgicas dos deficientes auditivos estão evoluindo.

Existem algumas situações que são peculiares às crianças com deficiência auditiva, além dos problemas familiares da criança deficiente em geral. Se a criança tiver alguma audição residual e a maioria tem, todas as tentativas devem ser feitas no sentido de se aproveitar isso.

Uma criança surda precisa do mesmo tipo de oportunidade de aprendizagem e compreensão da fala que as crianças normais, mas necessita de um número maior de oportunidades. Algumas sugestões são válidas para os pais de crianças com prejuízo auditivo grave, como por exemplo, falar com seu filho constantemente, proporcionando uma atmosfera rica em fala; Não usar sinais com ela e quando a criança empregar o sinal, fornecer a palavra adequada e desestimular o uso de lápis e papel ou de sinais em lugar de fala oral. O mais importante de tudo para se obter o sucesso de ensinar uma criança surda a falar é a atitude dos pais e/ou pessoas próximas dela.

Por mais que não se faça uma divisão clara entre os surdos e os indivíduos de audição difícil, muitos dos problemas de sua educação são diferentes. A principal diferença na educação desses dois grupos está em aprenderem a falar e a compreender a fala.

A criança surda deve aprender a compreender a fala, exclusivamente, por meio da visão e aprender a falar por meios de sentidos visual, cutâneo e sinestésico. No Brasil, a maioria dos deficientes auditivos

que tem acesso à escola e ao atendimento especializado tem sido tratado por métodos que visam à comunicação oral.

Se por um lado muitas crianças apresentam bons resultados com este método, outras, devido à perda auditiva profunda ou às dificuldades próprias, não conseguem o mesmo aproveitamento.

As barreiras enfrentadas são inúmeras devido a atitudes preconceituosas que permeiam as práticas sociais, difíceis de serem modificadas e a legislação por si só não garante as mudanças. As escolas carecem de investimentos, precisam ser equipadas para atender a clientela portadora de deficiências e os professores precisam ser preparados. Poucos são os professores que passaram por cursos na área de ensino especial (MARTINS, 2001, p. 40).

A simples transferência da criança com deficiência para a sala de aula comum garantirá a convivência com os colegas. Para o sucesso acadêmico, por qualquer meio que seja, são necessárias mudanças estruturais e pedagógicas, para que o professor não se sinta desamparado.

A aprendizagem de Libras possibilita à criança surda maior rapidez e naturalidade na exposição de seus sentimentos, desejos e necessidades desde a mais tenra idade. Possibilita a estruturação do pensamento, da cognição e ainda a fluente interação social e, conseqüentemente, ativa o desenvolvimento da linguagem. Logicamente seus pais devem ter também condições de utilizar semelhante recurso linguístico.

Portanto, se os pais optarem pela aprendizagem e utilização de duas línguas

pelos filhos surdos devem sugerir que se inclua no atendimento um momento lúdico de absoluta descontração, com um instrutor surdo, para que eles fiquem expostos também às Libras e possam adquiri-la de forma espontânea e natural.

Todo surdo pode falar, experiências com crianças tem mostrado que as crianças que sinalizam desde cedo, apresentam um desenvolvimento de fala e escrita melhor. Quando começam aprender a falar, este ato já tem um significado e, por isso, colabora mais nas terapias segundo especialistas.

As terapias podem ser explicadas para a criança e ela pode, conforme adquire maturidade, dar sua opinião dizendo o que gosta ou não gosta e o que quer. Aprender a falar, para o surdo, requer um grande esforço, é um treinamento que deve ser feito por muitos anos e com muita colaboração da família e de todos os que o cercam.

Surdos são diferentes de ouvintes e precisam receber um ensino com outros tipos de abordagens. Não temos a intenção de transformar nossos alunos em pseudo-ouvintes, uma prática comum no passado em outras instituições.

Objetiva-se uma educação que privilegie o visual, na qual as informações possam ser bem recebidas por este canal que, na grande maioria dos casos, não está prejudicado. Estar em contato com a língua de sinais e a língua portuguesa na forma da escrita permite ao surdo alcançar um desenvolvimento completo.

Desta forma, ele poderá pertencer e interagir não só com surdos, mas com ouvintes também. São dois mundos

diferentes, mas que fazem parte do cotidiano dos surdos, já que na maioria dos casos, pais, familiares, amigos e os demais que o cercam são ouvintes.

A INCLUSÃO E SEU PAPEL FUNDAMENTAL

A inclusão requer uma preparação especial tanto da criança quanto da escola, professores e da família como um todo. O professor deve entender as reais necessidades do aluno, ter capacitação em Libras e utilizar materiais diversificados e apropriados, como: imagens diversas, mural de avisos, painéis de gravuras e atividades.

Estimular suas experiências diretas, como o ponto de partida para a aprendizagem, organizar a atividade ou a aula em pequenos grupos, estimulando assim a cooperação e interação entre os educandos, além de facilitar a comunicação entre a turma, também deve utilizar recursos visuais de comunicação que dêem apoio ao que o professor vai apresentar em sua aula.

A escola deve aprimorar e adaptar suas metodologias ou atividades pedagógicas as necessidades do educando em questão e o professor deve ser mediador do conhecimento e da interação desse educando de forma natural, tendo como maior preocupação seu desenvolvimento como qualquer outro, respeitando seus limites e o seu individualismo no processo de ensino aprendizagem.

Alguns pontos importantes quando se tem um educando surdo na escola são: ter um intérprete de Língua de sinais; ter

um professor de português como segunda língua do educando e ter material necessário e adequado. Na escola pública é necessário solicitar o material necessário a Secretaria da Educação.

A escola deve providenciar um instrutor de Libras, obedecendo aos princípios inclusivos já que essa aprendizagem deve ocorrer de forma natural, em ambiente específico constituído como atividade educacional especializada.

Reforça-se a ideia de que a escola deve ter o apoio dos familiares, pois este é um fator importante para o desenvolvimento do educando, e que ele deve ser aceito não somente na sociedade, mas também no seio da sua família, na qual a escola possa ser mediadora deste processo com a sociedade e dar oportunidades as crianças de desenvolver suas potencialidades.

Temos que criar novas possibilidades para que a aprendizagem se torne significativa para a criança, pois, percebe-se que somente a escola de educação especial está preparada para receber e lidar com crianças surdas, com profissionais altamente qualificados, mas, por outro lado, estas crianças não estão inseridas no convívio com outras que não sejam surdas e com isto há perda de se desenvolver no convívio social.

Quando falamos em individualizar o ensino, isto não significa colocar os educandos surdos e uma redoma escolar. Conforme os autores pesquisados, a educação inclusiva deve criar mecanismos para que a proposta curricular seja digna e adaptada com equipamentos, aparelhos, utensílios, mobiliário e etc.

Não significa tornar o excepcional normal,

mas que a ele sejam oferecidas condições de equidade. Devem ser aceitos com suas deficiências, pois, toda e qualquer sociedade tem pessoas com deficiências diversas.

É preciso ensinar ao deficiente a conviver com sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas de serviços e das oportunidades existentes na sociedade em que vive. (MIKKELSEN apud PEREIRA, 1980, p. 102).

O papel da educação será de fundamental importância na medida em que for ressaltado e efetivado o compromisso da escola com todos, entre todos e para todos.

A escola para todos precisa mudar seu olhar e se basear numa filosofia “aceitando a diversidade como eixo diferencial humano, o que implica no próprio posicionamento sobre conceito de educação” (SANCHEZ, 1993 apud LIMA, 1997, p. 159).

Em relação às dificuldades encontradas pelo educando em sala de aula, pode-se mencionar a falta de preparo dos professores, ou seja, é preciso que as escolas recebam investimentos e, para isso, são necessárias mudanças estruturais e pedagógicas para que a escola se torne para todos de forma igualitária.

As barreiras enfrentadas são inúmeras devido a atitudes preconceituosas que permeiam as práticas sociais, difíceis de serem modificadas e a legislação por si só não garante as mudanças. As escolas carecem de investimentos, precisam ser equipadas para atender a clientela portadora de deficiências e os professores precisam ser preparados. Poucos são os professores que passaram por

cursos na área de ensino especial (MARTINS, 2001, p. 40).

Para que a inclusão de crianças com surdez tenha o devido reconhecimento, é necessário que haja progressos significativos de práticas pedagógicas e auxílio de professores capacitados, no entanto, para que isto aconteça a escola deve fazer um mapa norteando as dificuldades encontradas para que possa encontrar maneiras de construir o conhecimento com os deficientes auditivos no qual o currículo deve ser adaptado.

Conforme a Declaração de Salamanca “o currículo deve ser adaptado às necessidades das crianças e não vice versa. As escolas devem, portanto, promover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a habilidades e interesses diferentes. Crianças com deficiências devem receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente” (UNESCO, 1994, p. 8).

A inclusão deve ser consequência de uma educação voltada para todos e que a escola consiga se adequar aos educandos surdos e não vice-versa, pois de acordo com a citação acima os professores devem estar preparados para atender estes educandos e promover um ensino de qualidade como a escola deve proporcionar um ambiente no qual desperte no educando um sentimento de pertencimento para que assim possa desfrutar, como os demais, de um processo efetivo de aprendizagem e desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante reconhecermos a deficiência de cada método de ensino e identificar princípios permanentes que norteiam o que precisamos melhorar e diante deste processo estabelecer relações para que a inclusão de crianças surdas seja eficaz. Sabe-se que a educação especial é trabalhada há anos, porém, não tem alcançado todos, considerando que no Brasil a educação básica está no processo de universalização. Historicamente o que se pode constatar pelos estudos de vários autores é que o processo educacional para os deficientes é uma conquista muito recente.

Dessa forma, notavelmente, percebe-se que a sociedade se modernizou, contudo, as indiferenças e discriminações permanecem e em muitas situações como as mesmas praticadas nos séculos passados. A mudança que vemos na modernização da nossa sociedade, enquadra-se única e exclusivamente nas grandes descobertas tecnológicas que, indiretamente, contribuíram a essa modernização.

Os direitos das pessoas deficientes são exatamente os mesmos dos demais cidadãos, ocorre que, no entanto, para os deficientes exercerem muitos desses direitos torna-se indispensável à adoção de medidas especiais. O professor trabalha de maneira que facilita o educando a caminhar, reconhecendo seus sentimentos. Para que tudo se torne viável na vida de uma pessoa surda, é preciso que o ambiente seja acolhedor.

O professor ao exercer a função de ensinar a aprender e aprender a ensinar

deve compreender que ele é fundamental para a formação de pessoas de bem consigo mesma, éticas, seguras e capazes de um bom relacionamento, mesmo sendo deficiente.

Características que demonstram afetividade entre professor e aluno, saber ouvir, valorizar, acreditar, amar tornam o processo de ensino e aprendizagem prazeroso e amigável, portanto, nesse tipo de relação deve haver um espaço aberto para aproximação e uma melhor interação entre os educandos. A influência da surdez sobre o indivíduo implica características particulares, que vão desde o desenvolvimento físico e mental até ao seu comportamento como ser social, em especial na escola.

A inclusão (na escola, no trabalho, no lazer, nos serviços de saúde e etc.) significa que a pessoa deficiente deve integrar-se à sociedade sim, mas também a sociedade deve adequar-se às necessidades da pessoa com deficiência.



GIOVANNA CESAR TURCO AGUIAR

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Municipal de São Paulo, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Mackenzie (2009), Pós Graduada em Gestão Pedagógica e Formação na Educação Infantil pelo Instituto Superior de Educação (ISE - 2012).

REFERÊNCIAS

BAGATINI, V. Educação física para deficientes. Porto Alegre: Sagra, 1992.

BRASIL. CNE – Câmara de Educação Básica. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Diário Oficial, 20/12/1996.

BRITTO, L. Deficiência auditiva. v. II. Brasília: SEESP, 1997

BUENO, J. G. S. Educação inclusiva e escolarização dos surdos. Revista Integração. n. 23, 2001. p. 37-42.

KOSLOWSKI, L. A percepção auditiva e visual da fala. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

LIMA, R. M. Práticas pedagógicas e emancipação: os (des) caminhos da cidadania na sociedade brasileira. *Perspect. Cienc. Inf.*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 157-73, jul./dez., 1997.

MANTOAN. M. T. É. Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In: *Ensaio pedagógicos. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

MARTINS, L. A. R. Por uma escola aberta às necessidades do aluno. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 10, n. 55, 2001.

PEREIRA, O. et al. Educação especial: atuais desafios. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

SÁNCHEZ, C. Vida para os Surdos. *Revista Nova Escola*, n. 69, set. 1993, p. 25-32.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

UNESCO. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf> Acesso em 15 de abril de 2018.



INCLUSÃO E BULLYING: UMA LUTA CONTRA A DISCRIMINAÇÃO

RESUMO: Esta pesquisa tem como finalidade, buscar informações sobre a prática do bullying ocorrido com alunos com necessidades educativas especiais. Como se dá as relações do bullying na educação especial; a luta contra preconceitos e discriminações. As pesquisas apontam que o aluno especial tem dupla batalha, a de enfrentar suas dificuldades decorrentes de sua deficiência e a de enfrentar a discriminação e preconceito por aqueles que o julgam como um ser incapaz, culminando com seu isolamento das relações sociais na escola regular. Neste contexto a informação é instrumento essencial para cessar os equívocos causados pela má interpretação da aparência do aluno, buscando frisar a importância de uma intervenção pedagógica contra esse terror social. Para este trabalho, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com leitura sobre o assunto, utilizando literaturas especializadas de autores com conhecimento de caso e trabalhos científicos que relatam e colaboram com a percepção de que há a necessidade de serem investigadas as práticas de bullying na educação especial. Causas essas, que podem estar promovendo o isolamento, exclusão e auto exclusão do aluno especial, prejudicando todo o trabalho de inclusão que se pretende efetivar.

Palavras-chave: Inclusão; Bullying; Discriminação; Aluno.

INTRODUÇÃO

Hoje, a sociedade em que vivemos encontra-se encurralada pelo sistema capitalista e tem por consequência apresentado inúmeras desigualdades sociais cujos efeitos ou situações violam as necessidades essenciais do indivíduo, fazendo com que este busque incessantemente certa estabilidade financeira e estável. Essa competição faz surgir graves problemas de natureza social, política e ética, e até mesmo interpessoais, sendo um deles a violência, fenômeno este que vem surgindo e se mantendo em crescimento nas várias camadas da sociedade, refletindo no âmbito escolar.

Atualmente, a sociedade está inserida num meio no qual a violência vem se destacando. Assim, nossa sociedade vive rodeada de incertezas, falta de valores e limites. Uma dessas incertezas é o que tem sido denominado bullying. Assim, falar sobre o bullying neste trabalho tem como finalidade sensibilizar o educador e favorecer a reflexão a respeito desse tipo de violência. O bullying se tornou um tema em evidência no âmbito escolar devido às formas de violência utilizadas que, com ou sem motivação entre as relações interpessoais, causam dor e angústia e deixam graves consequências psicológicas.

A instituição escola tem tentado resolver ou minimizar os fenômenos que se apresentam, intermediando os conflitos entre os pais, responsáveis e professores sem, no entanto, obter o êxito que deseja quanto à gravidade dessa situação. O objetivo deste trabalho de conclusão de curso é conhecer o fenômeno

Bullying, analisando as características que o mesmo possui no ambiente escolar, o que influencia o comportamento dos alunos com deficiências, de uma forma geral, no modo como eles se relacionam com os seus pares. Também considero que os atores da escola estão com dificuldades para lidar com as situações que se apresentam e o surgimento deste no ambiente escolar aparentemente vem agravando no cotidiano da escola.

Analisando o comportamento das crianças é possível perceber que algumas delas futuramente poderão desenvolver atitudes que as levará a praticar ou serem vítimas do bullying. É necessário seguir refletindo sobre este assunto: o que cabe ao professor fazer quando presencia atos com essas características? Que atitudes devem ser tomadas? Quem as deve tomar: os professores, a direção ou o coordenador? Vivemos um momento difícil em que a escola que tem como função essencial o educar, deveria ser um lugar seguro. No entanto, tornou-se um espaço também para a prática de pequenas violências, adicionado mais um problema ao sistema educacional, que tem uma herança de sistema tradicional, autoritário, que se preocupa com o combate da violência explícita, ficando em segundo plano a psicológica e outras formas.

Hoje o espaço escolar é frequentado por alunos que convivem com todos os tipos de violência, seja doméstica, social, psicológica, sexual, discriminatória, etc.

Essas violências são encontradas com frequência na mídia, muitas delas na vida pessoal desses alunos.

Quando se trata de bullying, historicamente

não era divulgado por se tratar de ocorrências normais, ditas como engraçadas, coisas da infância, mas atualmente tornou-se coisa séria e com registros de várias situações graves como casos de violência física e morte.

O bullying na educação especial não fica longe desses fatos, com pouco conhecimento e falta de informações sobre o assunto, mesmo porque, há dificuldade de identificação de tal violência com alunos deficientes dentro e fora da escola.

É encontrada muita discriminação no momento em que se busca inserir a inclusão destes alunos, diante de tanto preconceito que se encontra na sociedade. Infelizmente os alunos com necessidades educacionais especiais estão mercê de sofrerem com as práticas de bullying dentro da escola, dispondo de diversos tipos de violência pessoal e social. Contraditoriamente verifica-se que o fenômeno acontece tanto na escola particular, municipal ou estadual, em famílias de diferentes níveis sociais e econômicos e não se tem estudos que apontam uma determinada idade para começar e muito menos para terminar. Muitas vezes, professores não sabem como agir, por falta de informações e capacitações, recorrendo a seus superiores.

A equipe escolar, nesta situação, tenta agir dentro das normas da instituição e nas formas legais que as leis educacionais permitem. Quando não, em muitos casos, tentam mediar pacificamente para não gerar maiores conflitos familiares e sociais. Este fenômeno escolar é um problema grave e complexo, pois muitas das vezes é confundido com

indisciplina, e as suas consequências podem ser prejudiciais ao desenvolvimento social, intelectual e moral dos alunos.

O SIGNIFICADO DE BULLYING

O primeiro pesquisador a relacionar as brincadeiras de criança ao nome bullying foi o pesquisador e educador norueguês da Universidade de Bergen, Dan Olweus na década de 1990.

Para muitos, bullying é o mesmo que provocação, agressão ao outro sem motivo definido, pelo simples desejo de agredir.

Após algum tempo, nos Estados Unidos também um grande pesquisador abordou a prevenção e o combate ao bullying em suas escolas. Uma grande tragédia, ocorrida no ano de 2001, em que dois jovens de 15 anos invadiram uma escola secundária e assassinaram a tiros treze alunos para em seguida se suicidaram, no qual foram chocantes para o mundo.

A polícia descobriu que os dois alunos eram vítimas permanentemente de bullying na escola em que estudavam. Esse é um caso emblemático no qual o bullying gerou uma grave consequência e teve grande repercussão mundial, fazendo com que os Estados Unidos mantenham uma rigorosa política de prevenção ao bullying.

Comportamentos apresentados, com atitudes agressivas, violências físicas e verbais, antissociais, induzindo a falta de respeito e a formação de grupos que de certa forma geram badernas com o intuito de ferir e menosprezar o outro, são fatos que acontecem na sala de aula e em todo espaço

escolar. Ato de violência que tem merecido destaque atualmente e tem intimidado alunos e outros, é o bullying.

A palavra bullying é derivada do verbo inglês bully, que significa usar a superioridade física para intimidar alguém. Também adota aspecto de adjetivo, referindo-se a valentão. Essa terminologia tem sido adotada para explicar todo tipo de comportamento agressivo, cruel, intencional e repetitivo. São comportamentos que envolvem as relações interpessoais dentro do grupo. O bullying é um fenômeno antigo.

No entanto, o tema só passou a ser discutido e ser objeto de estudo científico no início dos anos 70 na Suécia, com o aparecimento da violência entre estudantes e devido às consequências na sociedade sueca, passou a demonstrar preocupação daquela sociedade. Esta mesma preocupação passou a ser alvo de estudo de todos os demais países escandinavos.

Dan Olweus, professor e pesquisador da Universidade de Bergen, na Noruega (1978 a 1993), deu início às suas investigações sobre o fenômeno bullying com uma campanha nacional antibullying nas escolas norueguesas.

No início dos anos 70, Dan Olweus iniciava investigações na escola sobre o problema dos agressores e suas vítimas, embora ainda não se notasse interesse das instituições sobre o assunto. Em 1980, ocorreu também um fato grave em que três rapazes com idades entre 10 e 14 anos, cometeram suicídio coletivo.

Um caso que ocorreu, semelhante a década anterior, também provocou causas por bullying, trazendo o interesse e a atenção

das instituições de ensino para o problema.

As pesquisas mostraram que as simples brincadeiras de mau gosto de antigamente, passaram a ser denominadas bullying. O pesquisador ao relacionar essas brincadeiras ao conceito de bullying já citado fez inúmeras pesquisas com relação às consequências que o bullying poderia acarretar em suas vítimas, e verificou que causava desde um simples problema de aprendizagem até sérios transtornos de comportamento, responsáveis por índices de suicídios e homicídios entre estudantes.

O bullying é uma forma de violência que se caracteriza por agressões verbais ou físicas, de maneira repetitiva, por uma ou mais pessoas contra um determinado indivíduo. Sendo uma das formas de violência que cresce no mundo e se apresenta em qualquer contexto social, mas especialmente nas escolas.

As pesquisas no Brasil se iniciaram no ano de 1980 e a primeira pesquisadora a estudar esse fenômeno foi Fante (2005) que trabalha até os dias de hoje em favor da causa, com o objetivo de mostrar a sociedade o perigo deste fenômeno que é o bullying.

Trata-se de um problema mundial, encontrado em todas as escolas, que vem se disseminado largamente nos últimos anos e que só recentemente vem sendo estudado em nosso país. Em todo o mundo, as taxas de prevalência de Bullying, revelam que entre 5% a 35% dos alunos estão envolvidos no fenômeno. No Brasil, através de pesquisas que realizamos, inicialmente no interior do estado de São Paulo, em estabelecimentos de ensino públicos e privados, com um universo

de 1.761 alunos, comprovamos que 49% dos alunos estavam envolvidos no fenômeno. Desses, 22% figuravam como “vítimas”; 15% como “agressores” e 12% como “vítimas-agressoras”. (FANTE, 2005)

De acordo, diante das dificuldades de lidar com a situação surge a obrigatoriedade das escolas públicas e privadas adotarem medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao bullying escolar.

A inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola regular passa por duas dimensões: a formação das pessoas que trabalham na escola, quanto aos valores e atitudes e a formação e instrumentalização adequadas, para que estejam atentas a movimentos diferenciados dentro da escola. Tais medidas devem ser incorporadas no projeto pedagógico da escola, das unidades escolares e ao planejamento escolar, para que se saiba até que ponto o fenômeno ocorrido é bullying.

A escola deve ter um atendimento colaborativo de um profissional para dar assistência e trabalhar junto com as vítimas de bullying. Necessariamente o trabalho deve ser de acompanhamento e aconselhamento a família, pois ela costuma apresentar certa resistência em acreditar que o filho (a) faz algo de errado.

Segundo Sócios apud Pinheiro (2006, p.103), “a escola deve ser um lugar seguro, no qual os alunos aprendam a serem pessoas no sentido amplo do termo; um lugar que as condutas de humilhação, sarcasmo, agressão e violência não devem ter espaço”.

A escola inclusiva, “pretende dar respostas às necessidades de todos os alunos,

sejam quais forem as suas características, nas escolas regulares das suas comunidades e, sempre que possível, nas classes dessas mesmas escolas” (CORREIA, 2001, p.128].

De acordo com o autor, a escola tem que estar preparada para atender esses alunos e protege-los de quaisquer situações que venha denegrir e agravar sua relação e permanência no âmbito escolar.

Quando falamos em inclusão, é imprescindível falar em Educação Especial.

[a] educação especial e a inclusão constituem-se (...) como duas faces da mesma moeda, ambas caminhando lado a lado para não só assegurar os direitos fundamentais dos alunos com NEE, mas também para lhes facilitar as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente”. (CORREIA, 2008b, p. 19)

A escola é um espaço muito diversificado, pessoas diferentes, cada uma com suas singularidades: diferentes tamanhos, etnias, visões de mundo, histórias de vida, modos de ser, sentir, agir e sonhar e por essa razão torna-se um espaço conflituoso.

A riqueza cultural do Brasil é muito grande e nem sempre isso é levado em conta no cotidiano da escola e dependendo do contexto/território na qual está inserida, pode propiciar um ambiente tranquilo e agradável totalmente voltado para aprendizagem, ou seja, para a aquisição de conhecimentos, ou ao contrário, um ambiente tenso, conflituoso, comprometendo a aprendizagem, gerando fracasso e evasão escolar.

De acordo com Neto (2005), as consequências relacionadas ao bullying

podem ser físicas ou emocionais, de curto ou longo prazo, gerando dificuldades na aprendizagem, de convívio social e também problemas emocionais.

As crianças e adolescentes podem se envolver de três maneiras diferentes com o bullying conforme nos aponta o referido autor: como vítimas, agressores ou testemunhas. Não há evidências de como identificar antecipadamente em qual papel irão se encaixar, pois os envolvidos poderão trocar de papel conforme as circunstâncias.

A INCLUSÃO NA ESCOLA

Para incluir não basta ter certificado, mas é preciso formação humanística plena, pois as atitudes daqueles que trabalham com a inclusão podem ser decisivas para que elas ocorram.

Para que o processo de inclusão ocorra, é preciso que pais e educadores estejam atentos ao desenvolvimento da criança. O processo de comunicação entre família e escola pode ajudar a pessoa com deficiência a desenvolver-se.

A inclusão pressupõe a adaptação do aluno à escola ou do sujeito à sociedade, mas, ao mesmo tempo, é preciso adequar a escola às necessidades do sujeito.

É preciso considerar a disponibilidade de recursos, que possibilitem ao deficiente acesso à informação e do convívio com os outros alunos, por intermédio da interação com o meio escolar e social. Daí a necessidade de se pensar o espaço da educação como um ambiente saudável e extrovertido, em que, entre eles, aja comunicação, respeito e

aceitação das diferenças.

O professor precisa estar preparado para dar apoio aos alunos com necessidades educativas especiais, mas é necessário que a escola esteja atenta a quaisquer acontecimentos dentro do âmbito escolar.

“A comunidade, em geral, é atingida pela violência na escola. Contudo, apesar de haver bastante informação sobre este assunto, é necessário que se observe uma preocupação constante em compreender esta realidade”. (PEREIRA, 2001,p.76).

As crianças e jovens passam, durante vários anos, a maioria do tempo do seu dia nas escolas ou dentro de um ambiente escolar, por isso, pode dizer-se que a violência escolar apresenta características muito próprias.

Para Musitu et al. (2011), um aluno violento que apresenta um comportamento agressivo pressupõe que não cumpra as normas da escola e da sociedade, tais normas regem a interação no ambiente escolar, com várias expressões punitivas que implicam para outras agressões manifestas, relacionais, tanto reativas como proativas.

Propor um trabalho em conjunto na escola trará bons resultados para todos. No entanto, é fundamental observar que o aluno com necessidade educacional especial, da mesma forma que os outros, requer o mesmo apoio e atenção necessária para um convívio tranquilo e harmonioso.

Uma escola inclusiva não é simples, nem fácil, sobretudo quando se considera a trajetória da inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais na sociedade, a má formação do professor para atuar nessa área, a ausência familiar e

os preconceitos enfrentados diariamente, são os pressupostos que dão base a esses problemas.

A presença do aluno com necessidade educativa especial escola pode ser uma possibilidade para desenvolver com a turma valores como respeito à diversidade, solidariedade, autonomia, alteridade e cidadania.

A inclusão só ocorre de fato quando o aluno com deficiência é respeitado em sua individualidade e cultura.

Um ambiente inclusivo, participativo, que trabalhe com as diferenças pode possibilitar o crescimento de todos, alunos, pais, professores e outros profissionais que atuam na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bullying tem estado presente no cotidiano educacional decorrente das práticas de exclusão, agressões físicas e psicológicas, verbais, que afetam o rendimento escolar e emocional entre os estudantes.

Segundo os "Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais e Ética (BRASIL, 1998) afirma:

Atitudes respeitadas devem partir do professor, ao se referir a um aluno cujas capacidades escolares são inferiores aos demais alunos, o professor jamais deve ofendê-lo ou chamar sua atenção de forma desrespeitosa", podemos compreender a maneira pela qual os alunos habitualmente naturalizam o que consideram ser normal a ofensa entre eles.

É importante que os professores sejam

capacitados para lidar com a situação, visto que esse fenômeno está crescendo dia a dia. E se em sala de aula os alunos não demonstrarem satisfação em relação ao cotidiano da dinâmica da sala e das relações felizes que possam ter com os colegas, o desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos sofrerá consequências graves. As capacitações tem que fornecer ao docente conhecimento básico para que o mesmo saiba e tenha condições de dar aos seus alunos com necessidades educativas especiais, meios para saberem lidar, buscar ajuda e, até mesmo se defender do bullying.

Portanto é muito vital que o professor conheça o contexto do fenômeno bullying e suas consequências, pois é muito mais do que o desrespeito ao próximo, a não aceitação das diferenças, existentes de um ser humano para outro, independentemente de aparências, deficiências e síndromes. A responsabilidade de combater e prevenir o fenômeno bullying em sala de aula, ou mesmo fora dela, para que este não faça parte do seu cotidiano não é somente do professor, mas quando extrapola deve ser analisado pela direção, pela orientadora educacional e pedagógica e deve se considerar a opinião dos pais a fim de compreender a origem da situação e o que pensam os mesmos.

As atitudes causadas pelo bullying na escola, não deixa que o aluno se sinta à vontade, desfrute da companhia do outro, desenvolvendo uma interação social, prejudicando-o dentro e fora do contexto escolar. Esta relação social tem que ser trabalhada na sala de aula com todos os alunos e sobretudo com o aluno com

necessidades educativas especiais, para que este tenha todos seus direitos garantidos, direito de ir e vir, e quando não, busque por seus direitos, de maneira que aceitem suas diferenças e consiga enfrentar as dificuldades com dignidade.

Com este trabalho de pesquisa buscou-se conhecer o fenômeno bullying, a situação escolar, suas práticas, e se as atitudes são condizentes em relação aos problemas apresentados dos alunos com ou sem necessidades educativas especiais.

No entanto, há muito para lutar no combate deste mau que atinge toda a nossa geração de jovens e crianças, ou seja, envolve toda sociedade. Embora se busque manifestos para que a população fique alerta e saiba absorver conhecimento para lidar melhor com tais situações. Não se encontrou ainda um caminho para atingir um resultado significativo, mas uma coisa ficou claro que alunos na vida do professor é transitório, mas filhos são para sempre, os pais tem que olhar mais para seus filhos, ser presente na vida deles, e pais de alunos com necessidades educativas especiais, precisam estar atentos a todo tipo de informação e situações que podem ou não ocorrer na vida social de seus filhos, precisam estar presente sempre.



GISELE CAROLINA DE OLIVEIRA DIAS

Graduação em Pedagogia
Licenciatura Plena pela
Universidade Norte do Paraná
(2014); Especialista em
Educação Especial com Ênfase
em Deficiência Auditiva pela
Faculdade de Conchas (2016);
Professora de Educação Infantil
– Prefeitura Municipal de São
Paulo – CEI Cidade Pedro José
Nunes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTE, Márcio Balbino. Bullying no ambiente Escolar: o que é? Canal colaborativo Meu Artigo - Brasil Escola. RN. Disponível em: <<http://www.meuartigo.br/educacao/bullying-no-ambiente-escolar-que-e.htm>>. Acesso em 20 janeiro 2018.

CORREIA, L. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada. In Rodrigues, D. (org.) Educação e diferença – Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. (2008b). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores. 2.^a ed. Porto: Porto Editora.

COSTA, M. & Vale, D. (1998). A violência nas escolas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente, 7^a edição 2010.

FANTE, C. Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas, SP: Verus, 2005.

FREITAS, Luciano dos. Bullying: Programa de Prevenção da Violência entre Alunos no ambiente Educacional. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte. UERJ, 2004.

Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrext/Educa/educa41.pdf>>. Acesso em

20 janeiro 2018.

MUSITU, G., Estévez, E., Jiménez, T., Veiga, F. (2011). Agentes de socialização da violência e vitimização escolar. In: Caldeira, S. e Veiga, F. (coord.). Intervir em situações de indisciplina violência e conflito. Lisboa, Fim de Século, 43-80.

NETO, A.L. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. Revista Jornal de Pediatria, n. 05, v. 81. p. s164-s172, 2005.

OLWEUS, D. (1994). Annotation. Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. Journal of Psychology and Psychiatry, 43(7), 1171-1190.

PEREIRA, B. (1997). Estudo e Prevenção do Bullying em Contexto Escolar. Os recreios e as práticas agressivas da criança. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

PEREIRA, Beatriz (2001). A violência na escola – formas de prevenção. In Pereira, Beatriz e Pinto, Adelina (coord.). A escola e a criança em risco – intervir para prevenir. Porto: Edições Asa, 17-30.

PINHEIRO, F.M.F. Violência intrafamiliar e envolvimento em “bullying” no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado). São Carlos: UFSCar, 2006. 148p.

POMPEU, Bianca Maria. O bullying na visão do educador: o papel do professor na desconstrução da agressividade na escola. Campanha Nacional de escolas da Comunidade. Dissertação (graduação). Facecap, 2012. Capivari – SP. Disponível em: <http://www.cneccapivari.br/libdig/index.php?option=com_rubberdoc&view=doc...>. Acesso em 20 janeiro 2018.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa. 4^a ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.



O BRINCAR COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este trabalho traz uma conclusão de que o olhar do educador não pode ser de desinteresse para com este assunto. O professor precisa observar seus alunos nas brincadeiras, pois por meio delas, as crianças se expõem, se relacionam, interagem, transferindo seus medos, desejos e angústias. Desta forma, há maiores possibilidades de atrações adequadas que respeitem e propiciem o desenvolvimento integral das crianças. Assim podemos dizer que o brinquedo e a brincadeira são aprendizagem, liberdade e comunicação. Percebe-se que a brincadeira é fundamental para a criança, pois é a maneira pela qual ela descobre o mundo de forma lúdica e prazerosa. Tendo em vista que o brincar produz imaginação e criatividade, o que sem dúvida é um meio que explora uma variedade de experiência em diferentes situações. Os objetivos apresentados no presente trabalho têm como base principal levar o professor a refletir sobre o papel da brincadeira da educação infantil, tendo como referências teóricas, os autores citados no presente trabalho.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Aprendizagem; Brincar; Papel do Professor.

INTRODUÇÃO

O assunto que mais desperta a atenção na Educação Infantil é a importância da brincadeira para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, embora aceitando quase instintivamente o valor do brincar é difícil para os professores, envolvidos na organização cotidiana da aprendizagem infantil, extrair algo com substância pragmática e teórica suficiente sobre o qual basear seus julgamentos e ofertas de aprendizagem.

A brincadeira é muitas vezes vista nas escolas como quebra de rotina, algo espontâneo e desorganizado, algo que não condiz com o contexto das crianças que vão para a escola para aprender. Essa desconsideração pelo brincar desrespeita a infância e o desenvolvimento natural da criança, revelando desconhecimento sobre ela. O intuito da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo é de mostrar que o brincar é um instrumento pedagógico para a faixa etária de 0 a 5 anos de idade, e que mediante o lúdico a criança aprende e se familiarizar com o que está ao seu redor.

Segundo Vygotsky (2002) a criança ao assumir papéis em sua brincadeira entende a sua cultura e constrói a sua identidade. A brincadeira desenvolve a autonomia por meio da tomada de decisões, tentativas, erros, acertos e soluções de problema.

É necessário que a brincadeira seja vista como uma atividade séria, por isso, ressalta-se a necessidade de conscientizar educadores e pais sobre a importância do brincar para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

A RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Algumas brincadeiras aparentemente simples poderão ser fontes de estímulo ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança e também é uma forma de se expressar. Muitas vezes poucas pessoas sabem o quanto é importante o brincar para o desenvolvimento físico e psíquico da criança. A ideia difundida popularmente limita o ato de brincar a um simples passatempo, sem funções mais importantes que entretêm a criança em atividades divertidas.

No decorrer da pesquisa, foi possível observar uma série de conceitos importantes, visando o bom desenvolvimento da aprendizagem da criança de 0 a 5 anos e o papel de pais e educadores nesta função tão importante que é educar uma criança. É necessária a reflexão sobre a importância de compreender o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, bem como a de utilizar a brincadeira como ferramenta pedagógica.

A criança, ao passo que brinca tem a oportunidade de organizar seu mundo, utilizando melhor os seus recursos. Ela pode aprender flexibilizando pensamentos, pode criar e recriar seu tempo e espaço, consegue adaptar-se melhor às modificações na vida real podendo adquirir novos conhecimentos e atitudes. Brincar é uma necessidade do ser humano.

Ao experimentar o objeto de conhecimento, a criança tem oportunidade de explorá-lo, descobri-lo, criá-lo. Durante

as brincadeiras a criança é livre para criar, imaginar, não tem medo de errar.

Por meio das brincadeiras a criança pode ir transformando seu modo de agir e pensar pode recuperar o prazer de jogar, experimentar, estabelecer confiança e criar o seu próprio tempo e espaço. A pesquisa busca categorizar o lugar do brincar na aprendizagem. Brincar é um espaço privilegiado, proporciona à criança, como sujeito, a oportunidade de viver entre o princípio do prazer e o princípio da realidade.

A hipótese formulada no presente estudo é de que a brincadeira seja um instrumento de extrema importância para o desenvolvimento da autonomia e construção da identidade, na visão de professores de educação infantil.

O papel dos professores em sala de aula é muito importante e necessita de muita flexibilidade na busca da construção do conhecimento e não somente a simples informação.

Para que nas Instituições de Educação Infantil se tenha o desenvolvimento de atividades lúdicas educativas, essa instituição deverá garantir a formação do professor e condições de atuação. Assim será possível o resgate do espaço de brincar da criança no dia a dia da escola ou creche.

A esperança de uma criança, ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, um guia, um animador, um líder - alguém muito consciente e que se preocupe com ela e que a faça pensar, tomar consciência de si do mundo e que seja capaz de dar-lhe as mãos para construir com ela uma nova história e uma sociedade melhor. (ALMEIDA, 1987,

p.195)

O primeiro passo que o professor deveria dar seria de se permitir envolver no mundo mágico infantil. A decisão de explorar o universo infantil exige do educador conhecimento teórico, prático, capacidade de observação, amor e vontade de ser parceiro da criança neste processo. Os professores podem por meio das experiências lúdicas infantis obterem informações importantes no brincar espontâneo ou no brincar orientado, tendo em vista que o brincar produz imaginação e criatividade e que em diferentes situações, explora uma variedade de experiências.

Propiciar momentos prazerosos que permitam à criança brincar interagindo com o próximo, a afetividade, respeitando regras, direito pela igualdade e que permita desafios para o desenvolvimento cognitivo.

Segundo Marcellino (1996, p.30) o lúdico precisa ser vivenciado com intensidade. É fundamental que se assegure a criança, o tempo e os espaços, para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para a criatividade, a participação cultural e, sobretudo, para o exercício do prazer de viver.

Na visão de professores de escolas municipais, os dados coletados indicam que para os professores entrevistados o brincar tem um significado muito importante notadamente para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças. Isto é visto por meio da maneira de como todos os seus sujeitos explicitam-se em suas respostas:

Quanto à função do brincar na educação

infantil? Todos concordam que o brincar numa perspectiva sociocultural define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. No questionamento se o brincar está inserido em seu planejamento de aula, todas as professoras tanto da primeira instituição quanto da segunda alegam que ao realizar o seu planejamento de atividades o brincar está sempre incluído sendo primordial a sua importância para o desenvolvimento da criança. Já nas reuniões pedagógicas, ao se programar algo, são traçados objetivos e metas a serem alcançados por meio do desenvolvimento que foi proposto. A participação de todos nesta construção pode contribuir para que as atividades sejam desenvolvidas de forma contextualizadas uma vez que todas vivenciam o dia a dia das crianças. Sobre se a escola encontra-se bem aparelhada para as atividades pedagógicas relacionadas ao brincar mas uma vez foi citado por elas que em suas unidades os brinquedos se encontram em boas condições de uso, havendo em boa quantidade e diversidade e que seu uso é de acesso de todos profissionais. Outro fator que eleva o desenvolvimento de habilidades para a prática pedagógica do brincar e a própria formação dessas professoras, pois pensar em uma prática educativa permeada pelo uso do brincar implica em formação, em que o lúdico seja um tema ressaltado em vários momentos do curso associando o que se aplica, assim, como pode um profissional ser mediador de algo que não tem conhecimento? A formação do professor, segundo os sujeitos

envolvidos na pesquisa, é decisiva para o desenvolvimento de um bom trabalho em seu campo de atuação.

A CRIANÇA E O BRINCAR AO LONGO DA HISTÓRIA

O “brincar” está presente em todas as épocas, desde os tempos mais antigos até a atualidade. Na pré-história o brincar já era algo natural para o ser humano.

Na antiga Grécia e no Egito, até os adultos brincavam, a família fazia parte desse ato de brincar. Na educação, no fato de ensinar os ofícios e as artes para as crianças. O primeiro que demonstrou interesse pelo estudo do lúdico foi Platão, ele aponta a importância dos jogos no desenvolvimento da aprendizagem das crianças, e nas áreas exatas.

Na Idade Média, com o crescimento do cristianismo, a igreja achava o jogo como algo profano, por esse motivo na educação houve um retrocesso em relação ao lúdico.

Com o método usado pelos jesuítas o lúdico volta a ter um destaque importante, sobretudo no estudo da gramática e da ortografia. Entre os séculos XVII e XVIII mais ou menos, que houve uma diferença entre a fase adulta e a fase da infância, surgiram novos conceitos sobre o crescimento da criança, dando ênfase às características essenciais da infância.

Muitos teóricos como: Pestalozzi (1988), Dewey (1991), Rousseau (1995), Montessori (1936), trouxeram contribuições para a educação, como por exemplo o uso do jogo para as crianças nas escolas. Piaget (1991) e Vygotsky (2002) também trouxeram

muitas contribuições científicas, enfatizando a aprendizagem. Vygotsky (2002) acredita em uma função muito importante do faz de conta, do jogo que é a parte pedagógica. Piaget (1991) dá um sentido amplo em seus estudos sobre o jogo.

As brincadeiras estão na história da humanidade ao longo dos tempos, são universais. Fazem parte da cultura de um país. Arqueólogos do século IV a.C., na Grécia, descobriram bonecos em túmulos de crianças.

Vemos a ligação de jogos e brincadeiras em obras diferentes, como a *Odisséia de Ulisses* (1560). Também o quadro “Jogos Infantis”, de Pieter Brueghel, pintor flamenco do século XVI, de 1560, traz na tela cerca de 84 brincadeiras que ainda estão presentes em diversas sociedades até os dias atuais. Parte das brincadeiras explicitadas no quadro ainda podem ser encontradas no repertório das crianças em várias regiões do Brasil, exemplo: “cabra-cega” e “boca de forno”, “galinha-cega” e “o chefe - mandou”.

Existem diferenças nos jogos, nas brincadeiras e brinquedos ao longo da história, no interior das culturas e entre as classes sociais. No entanto, o brincar expressa aquilo que há de universal na infância humana e as características de uma determinada cultura ou grupo social.

Uma brincadeira que começa muito cedo na infância é o faz de conta das crianças, que a criança imita o adulto. Ao brincar a criança aprimora suas vivências cotidianas, alimenta essas experiências, tornando-as suas. É uma das formas da criança explorar, conhecer o mundo e a realidade que está a

sua volta. No faz de conta a criança exerce diversos papéis para melhor compreendê-los. Quando esse processo se amplia com a ajuda de outras pessoas, a criança aprende a lidar com diversas situações, e estabelece relações entre ela e o outro como também se diferencia deste.

O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para entendermos a ideia de infância que há atualmente em nossa sociedade e a importância do brincar faz-se necessário recorrer a um marco histórico que mostre as mudanças de visões a respeito da criança, pois a concepção de hoje foi construída historicamente pela humanidade. A ideia de infância nem sempre existiu e nem era da mesma maneira que hoje é apresentada.

De acordo com Carneiro (2004) por volta de até o século XII, as crianças eram socialmente desvalorizadas em consequência ao alto índice de mortalidade infantil, dadas a falta de higiene e de alimentação.

Nesta época o sentimento de indiferença era muito grande em relação à infância. Muitas sociedades abandonavam seus recém-nascidos. A infância começa a ser retratada na arte especialmente nas pinturas e as crianças aparecem sob a forma de anjo ou como personagem bíblico.

Na arte, conforme aponta Áries (1981), foi somente a partir do século XVII que surgiram as primeiras representações de criança. As crianças pintadas representavam figuras religiosas e tinham a aparência de um adulto, só que em tamanho reduzido, o que

ilustra bem a ideia de criança que vigorava na época: do adulto em miniatura.

Com a onda de preocupação com a higiene e saúde vivenciada no século XVIII, houve uma queda na mortalidade infantil. Neste mesmo século, o revolucionário francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), trouxe enormes contribuições para a valorização da infância.

Ele via a criança não mais como um adulto em miniatura, considerando a infância como uma época especial de cada ser humano, sendo esta etapa fundamental para o seu desenvolvimento. Apareceram então novos conceitos a respeito do crescimento da criança e a valorização das características essenciais da infância.

Apesar do esforço, somente no século XX, os movimentos para a valorização da infância começaram a crescer em diversos países.

A infância: um momento especial da vida. Aliás, a vida do ser humano é especial por causa da infância. Nesses anos aprendemos a andar, a falar, a pensar, a viver com os outros e a ser nós mesmos... Criamos toda base da vida e desenvolvemos a primordial confiança no mundo ao redor que, com o passar do tempo, se transforma em amor pela humanidade – se tivermos oportunidade de ter uma infância saudável. A “infância” interior no adulto, as qualidades da criança feliz: a alegria, a curiosidade, a perseverança... Como precisamos delas para fazer a nossa longa caminhada! (FRIEDMANN, 2003, p. 158).

No Brasil, a história da Educação Infantil foi marcada nas últimas décadas, garantindo as especificidades de atendimento a crianças

de 0-3 e de 4-5 anos. Houve uma reflexão neste contexto, considerando os 20 anos de pesquisa e de debates em fóruns da sociedade civil, e pautada pela articulação indissociável entre educar e cuidar a SMESP (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo) publicou, em 2006, um documento orientador das políticas públicas para a Educação Infantil - Tempos e Espaços para a Infância e suas Linguagens nos CEIS, Creches e EMEIS da cidade de São Paulo. Esse documento e o processo de formação e de escrita destes foram os pontos de partida para a implementação em 2006, do Rede em Rede que teve como objetivo principal investir na formação dos coordenadores, como maneira de fortalecer seu papel de formador local.

Em 2007, na sua fase dois, o programa contou com ações de formação centrais cujo tema foi “O Brincar e as Várias Linguagens”, artes, oralidade e escrita, música, dança e teatro, e a metodologia de trabalho com elas.

Citamos a importância da elaboração e implantação deste processo especialmente para as creches e a Educação Infantil, e para compreendermos a relevância do brincar pois propostas dessa forma podem proporcionar nos dizeres de Vygotsky a criação de zonas de desenvolvimento proximal que possibilitam situações de aprendizagens que revertem para o desenvolvimento das crianças.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

As brincadeiras são conhecidas por todos nós, mas para que elas sejam verdadeiros instrumentos pedagógicos, faz-se necessário

que o educador conheça o objetivo das mesmas.

A brincadeira não é simplesmente o brincar mas deve ser levado a sério, pois será por intermédio dela que o adulto poderá observar a criança e entender como é que ela vê e constrói seu mundo. Acredita-se que o brincar existe desde o surgimento do homem, pois com qualquer objeto pode-se criar um brinquedo ou inventar uma brincadeira.

Ressaltamos que na hora de brincar as crianças não se preocupam com sua coordenação motora ou suas habilidades, mas será por meio da brincadeira que o educador poderá avaliá-la num todo.

Para que a prática da brincadeira se torne uma realidade na escola, é preciso mudar a visão dos estabelecimentos a respeito dessa ação e a maneira como entendem o currículo. Isso demanda uma transformação que necessita de um corpo docente capacitado e adequadamente instruído para refletir e alterar suas práticas. Envolve, para tanto, uma mudança de postura e disposição para muito trabalho. (Carneiro e Dodge, 2007, p.91)

O brincar é um ato muito importante na vida das crianças, por meio dele, elas se auto expressam, liberando seus sentimentos e desenvolvendo novos níveis de capacidade como memorização, imitação, atenção, imaginação, etc.

No brincar elas exploram novas realidades e culturas, aprendem a conhecer, fazer, a conviver e o mais importante, elas aprendem a ser.

Durante a brincadeira a criança esquece a sua realidade e entra no faz de conta,

gastando suas energias de forma saudável, diferente da criança que fica num computador ou videogame, nestes estão exercitando a mente, porém o corpo fica estagnado.

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. (Vygotsky, 2002, p.35)

Faz-se necessário que a ideia do brincar como instrumento pedagógico esteja ao alcance de todos os educadores, pois é muito importante para o aprendizado das crianças. Em meio ao lúdico, a criança terá um leque de oportunidades de se desenvolver física, psíquica e intelectualmente.

Brincar é essencial para a criança, pois ajuda a descobrir o mundo que está a sua volta e aprende a interagir com ele; aprende a interagir com outras pessoas; exercita a imaginação; expressa suas ideias, seus sentimentos.

A semente que existe em cada um de nós precisa ser cultivada. Assim como nos preocupamos com a qualidade da alimentação de nossos filhos, devemos nos perguntar sobre a qualidade das oportunidades que lhes são oferecidas para desenvolver suas potencialidades. É nesse contexto que a brincadeira e o brinquedo desempenham papel fundamental na formação da criança. (ZATZ, 2006, p.15).

Cabe ao educador trabalhar o brincar no âmbito escolar e aos pais ou responsáveis, trabalharem no âmbito familiar. Com

estímulos de ambos, ficará mais fácil e visível o aprimoramento da inteligência da criança.

Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Educar é preparar para a vida. (KAMI, 1991, p.125)

De acordo com (MEYER, 2008) “ tornamos - nos humanos” no momento de troca com o outro, partilhando experiências e histórias de vida, aprendendo sobre nós mesmos na medida em que o outro é nosso espelho”.

Nas escolas, o ato de brincar além do lúdico que lhe é atribuído, ganha um sentido pedagógico revelado às crianças por meio de atividades que têm o objetivo de “alfabetizar”, por exemplo.

Também uma maneira de promover a socialização é levar as crianças a perceber a importância do respeito às opiniões dos amigos. O ato de brincar das crianças está sendo considerado algo sério pela sociedade. O Estatuto da Criança e do Adolescente brasileiro, por exemplo, propõe o direito e a liberdade das crianças em brincar e se divertir.

O brincar é inserido em grande parte das escolas, embora com certo receio, pois os educadores ainda não sabem como trabalhá-lo, de certa forma muitos profissionais tem

dúvidas referentes a quando devem permitir que as crianças brinquem sozinhas, e se conseguem ensinar por intermédio de uma brincadeira.

É essencial que o educador vivencie momentos lúdicos e não fique somente na teoria.

A maior parte da sociedade acredita que as crianças precisam aprender cada vez mais cedo os conteúdos pedagógicos, por isso é importante que os educadores realizem um trabalho de forma a informar aos pais que o brincar não é uma perda de tempo, e sim um processo pelo qual toda criança precisa passar para desenvolver a imaginação, adquirir valores, etc. Os pais precisam saber quão importante é para a criança vivenciar momentos lúdicos especialmente com os colegas da escola, com quem ela passa várias horas do seu dia.

O período sensório motor, que vai do nascimento aos 24 meses tem grande significado para o desenvolvimento infantil, sendo uma época de grandes descobertas e aprendizagens. No entanto, a educação brasileira tem como foco principal o brincar.

Qualquer criança, independente de suas “diferenças” sensoriais, intelectuais, sociais, culturais, etc. têm o direito e a necessidade vital de brincar e de experiências lúdicas.

É na brincadeira que a criança aprende a lidar com as diferenças. No brincar a criança vive intensamente suas emoções, fantasias, mudanças, associações, alternâncias. Essas experiências são fundamentais para a constituição da vida social, a criança aprende a conviver com as diferenças e constrói regras.

O espaço lúdico é o que motiva, desperta a curiosidade e o desejo de aprender é também o caminho para aprendizagem, a construção de conhecimentos. Brincando a criança comunica-se, expressa suas ideias, equilibra e desequilibra seus pensamentos e ações, que são essenciais para a capacidade de resolução de problemas e aprendizagens, desenvolve o corpo e a mente, com suas tentativas de acertos e erros, aprendem criar como também domina o espaço o qual está inserido.

A criança interage com pessoas, desenvolve a linguagem e o processo de simbolização, sabe enfrentar desafio, e é estimulada a resolver problemas que exigirão o desenvolvimento de habilidades.

A movimentação e exploração no espaço são importantes para as crianças, como também é fundamental para seu desenvolvimento psicomotor. O brincar é muito significativo para o desenvolvimento afetivo, ou seja, a criança adquire segurança, independência, autonomia para realizações de suas ações.

As brincadeiras, dentre diversas manifestações da cultura corporal, são elementos privilegiados para o trabalho corporal, são fontes de prazer e desafios para as crianças. A educação infantil deve proporcionar repertório lúdico, no qual serve para estimular a interação de crianças de mesma idade, e de diferentes faixas etárias. Favorecendo a autonomia na exploração do ambiente e do próprio corpo, elaborando propostas desafiadoras considerando os conhecimentos prévios e o interesse das crianças.

Brincar é um direito da infância e uma responsabilidade das escolas e instituições de educação infantil que devem estruturar e adotar o brincar em suas práticas pedagógicas não com uma preocupação com o seu lado pedagógico, mas com o caráter não-sério, o prazer do brincar considerando apenas a importância deste para uma formação integral: moral e intelectual das crianças. Com brincadeiras e jogos o espaço escolar pode se transformar em um espaço agradável, prazeroso, de forma a permitir que o educador alcance sucesso em sala de aula. Para a criança, brincar é uma atividade imaginativa, interpretativa que compreende o corpo a mente revelando experiências, é uma ferramenta por excelência para a criança aprender viver, possibilita as crianças indagar sobre seus pensamentos e conhecimentos. Na teoria piagetiana a brincadeira não recebe uma conceituação específica, e entendida como ação assimiladora, a brincadeira aparece como forma de expressão da conduta, dotada de características metafóricas como espontânea, prazerosa, semelhantes às características do Romantismo e da Biologia.

O jogo simbólico segundo Piaget (1990), a criança recombina elementos perceptuais, cognitivos e emocionais, ou seja, cria novos papéis para si mesma. Ajuda-as a dominar impulsos imediatos e a controlar-se, seu aspecto a criação de uma situação imaginária que precisam articular com as limitações colocadas sobre possíveis ações que ocorrem no jogo.

São várias as etapas do desenvolvimento do brincar. A partir da manipulação dos objetos a criança começa a brincar sozinha,

posteriormente brincar com outras crianças, porém cada uma com seu brinquedo. Neste momento, com a brincadeira em grupo, ele crescerá emocionalmente e descobrirá os prazeres e as frustrações da brincadeira em grupo.

A brincadeira em grupo ajuda a estimular a criança, ela aprende a interagir, a cooperar com outras crianças, respeitando regras e cumprindo normas e descobrindo que o ganhar e o perder dependem de todos.

Piaget (1976) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Estas não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Ele afirma:

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real a atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (Piaget 1976, p.160).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar como instrumento pedagógico na educação infantil foi o principal objetivo desse artigo, assim entende-se a grande importância que este estudo e pesquisa têm

para a formação de educadores, em especial na educação infantil.

Como conceito o Princípio VII da Declaração Universal dos Direitos das Crianças da UNICEF “As brincadeiras são linguagens não verbais, nas quais a criança expressa e passa mensagens, mostrando como ela interpreta e enxerga o mundo” e a mesma afirma que o brincar é atividade de grande importância para a criança, pois a torna ativa, criativa e lhe dá oportunidade de relacionar-se com os outros, também a faz feliz e por isso, mais propensa a ser bondosa, amar ao próximo e ser solidária.

A primeira infância traz uma relevância muito grande na formação e desenvolvimento da criança. Passamos a entender que o brincar é muito importante para as mesmas, pois no mesmo tempo em que se divertem, elas aprendem e se desenvolvem.

Além disso, com o brincar a criança aprende a agir a partir de uma perspectiva cognitiva, usando o imaginário, tendo oportunidade de criar e recriar o seu próprio dia a dia. Brincando ela desenvolverá a linguagem e se relacionará com outras crianças, tornando a socialização mais agradável e segura.

Compreende-se que os professores têm o importante papel de observar por meio das brincadeiras os processos de desenvolvimento das crianças.

É de grande importância que professores tenham consciência de que são os mediadores das brincadeiras, proporcionando momentos de aprendizagem, experiências, atitudes e imaginação.

O professor da Educação Infantil pode muito contribuir com o desenvolvimento

de seus alunos por meio de brincadeiras, mas para isso ele precisa valorizar o tempo destinado ao brincar observando as brincadeiras de seus alunos e intervindo quando necessário.

Por meio de pesquisas baseadas em grandes teóricos da aprendizagem, educação e infância e embasadas na legislação é importante estimular a criança em brincadeiras e jogos que lhe desenvolverão habilidades necessárias ao seu crescimento, aprendizado e desenvolvimento, da relevância do professor comprometido e conhecedor do seu papel como mediador, facilitador e estimulador deste processo.



GISELE SANTOS FABBO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco (2010); Especialista em Inclusão pela Faculdade Mozarteum (2014); Professora de Ensino Fundamental I – 5º ano - na EMEF José Lins do Rego.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica - técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

ALMEIDA, M.T.P. Jogos divertidos e brinquedos criativos. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato e DODGE, Janine J. A descoberta do brincar. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIRETOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em <http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf> Acesso em 28 de fevereiro de 2018.

DECLARAÇÃO DOS DIRETOS DA CRIANÇA. Assembleia das Nações Unidas. 20 de novembro de 1959. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html> Acesso em 01 de agosto de 2018.

DEWEY, John. The public and its problems. Athenas: Swallow. 1991.

FERNANDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada: abordada psicopedagogia. Clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Tradução de Sandra Netz e revisão técnica da edição de Teniza da Silveira. 2. ed Porto Alegre:Bookman, 2004. (Obra publicada originalmente em língua alemã em 2002 com o título Qualitative

sozailforschung

FRIEDMANN, Adriana e CRAEMER, Ute. (Orgs) Caminhos para uma Aliança pela Infância. São Paulo, SP: Editora Vida Consciência, 2003.

FRÖEBEL, Federico. La educación del hombre. Tradução: Don J. Abelardo Núñez. Biblioteca Virtual Universal, 2003.

GADOTTI. Moacir. (1997). História das Ideias Pedagógicas. SP: Ática.

KAMI, Constance. DEURIES, Rheta. Piaget para educação pré-escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Estudos do lazer: Uma Introdução. Campinas, SP. Editora Autores Associados, 1996.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. Brincar & Viver: Projetos em Educação Infantil. Rio de Janeiro, WAK 2008.

MONTESSORI, Maria. A criança. Tradução: Luiz Horácio da Matta. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, s/n a.

OLIVEIRA, Vera. Avaliação Psicopedagógica. Petrópolis: Vozes, 1998, v.3

PESTALOZZI, J. H. Cartas sobre educação infantil. Madrid: Tecnos S.A., 1988.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. (1995). Emílio ou Da educação. São Paulo: Martins Fontes.

SCHILLER, Friedrich. A educação estética do homem numa série de cartas. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 1995. 158p.

VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos

psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. apud BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Brasil MEC/ SEB. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. _ Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 35.

ZATZ, Silvia. Brinca Comigo! Tudo sobre brincar e os brinquedos. Silvia Zatz, André Zatz e Sergio Halaban – São Paulo:Marco Zero, 2006.



A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O desenvolvimento é um processo pelo qual todo indivíduo passa, do nascimento até seus seis anos de vida, a criança adquire habilidades indispensáveis para o convívio em sociedade e para suprir suas necessidades fisiológicas e emocionais. Sabemos que o desenvolvimento acompanha não somente o amadurecimento físico, mas ocorre em várias esferas como no âmbito cognitivo, social e afetivo, denominados “marcos do desenvolvimento”. O psicólogo e incessante pesquisador Jean Piaget (1972), ao observar crianças, identificou quatro importantes fases do desenvolvimento infantil, dentre elas o período pré-operatório, dos dois aos sete anos de idade, que corresponde a capacidade do pensamento representativo, período no qual a criança constrói e expõe seus pensamentos argumentativos de tudo o que desperta sua curiosidade. Nesse contexto a autora Cadermatori (2009) enfatiza a importância do estímulo à leitura desde criança, ressalta a leitura na educação infantil como importante recurso para a construção do conhecimento e organização do pensamento, dando a criança a oportunidade de relacionar os contos da literatura infantil com aquisições do cotidiano real, promovendo assim a compreensão do mundo.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Leitura; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A primeira infância é considerada uma das fases mais importantes para a formação das capacidades físicas, emocionais e cognitivas do indivíduo. Desde o seu nascimento a criança continua a receber importantes estímulos que se tornam indispensáveis para o amadurecimento e desenvolvimento das suas funções e habilidades relacionadas ao aprendizado. Para que desenvolvimento ocorra de modo significativo, uma série de fatores são levados em consideração, dentre eles, um dos mais importantes, se refere ao contato afetivo com os familiares e demais indivíduos do seu convívio que são seus maiores exemplos e incentivadores.

Jean Piaget (1896-1980) foi um grande pensador e amante das pesquisas relacionadas ao desenvolvimento cognitivo infantil, em um dos seus trabalhos, ainda quando exercia suas funções em uma unidade escolar, observou e considerou o comportamento de um grupo de alunos, Piaget, então, traçou quatro estágios do desenvolvimento cognitivo infantil, o sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e, por fim, operatório formal.

Ainda conforme Piaget (1999, p. 26), as crianças são capazes de reter o conhecimento por meio da introdução de ações que possam favorecer o desenvolvimento natural, para ele, é importante priorizar as formas e estímulos os quais a criança terá contato, ou seja, cuidados adequados, amor, estímulos e interações que favoreçam a exploração de todo o seu potencial, tornando-as adultos com importantes valores sociais.

Como visto, durante as várias fases do seu crescimento, a criança se desenvolve e adquire novas habilidades indispensáveis para a construção das suas funções motoras, cognitivas, sociais e emocionais, não é apenas o seu estereótipo que se desenvolve e se transforma, seu cérebro passa a receber milhares de estímulos responsáveis pela formação da sua estrutura que se reflete por meio das suas atitudes, portanto, desenvolver diferentes métodos que possam estimular o amadurecimento cerebral é de grande importância para o aprendizado e para a apropriação de novas habilidades.

Considerando o desenvolvimento cognitivo da criança em período pré-operatório, ressalta-se a importante função da leitura no contexto da educação infantil. Quando a criança nasce inserida e exposta aos estímulos impulsionados pela leitura, sabemos o quanto essa prática ativa e modifica o cérebro. Estudos relacionam mudanças cerebrais positivas relacionadas a atividade da leitura, portanto, os livros são responsáveis por causar no indivíduo grande impacto mental, ainda sobre o estudo, pesquisadores apontam para a importância da leitura sobre personagens reais ou fictícios como grandes agentes transformadores. Neste contexto o professor também é visto como um grande agente transformador, presente em todas as etapas educacionais, ele é o grande responsável pela oportunização da aprendizagem.

Em sua obra *O Professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*, Cadermatori (2009, p.15), disserta a respeito da literatura infantil e a considera como arte,

com o propósito de transmitir, além do conhecimento, bem-estar, não se restringindo apenas ao público infantil, mas que se destina a todos os leitores que de algum modo se identifiquem com a história contada. Ainda para Cadermatori, para a estória se tornar cativante para o leitor é necessário que o autor trabalhe com o imaginário e a fantasia, nesse sentido que a Literatura Infantil e, especialmente, os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo à sua volta. O maniqueísmo que divide as personagens em boas e más, belas ou feias, poderosas ou fracas, etc. facilita à criança à compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou convívio social. Tal dicotomia, se transmitida mediante linguagem simbólica, e durante a infância, não será prejudicial à formação de sua consciência ética. O que as crianças encontram nos contos de fadas são, na verdade, categorias de valor que são perenes. O que muda é apenas o conteúdo rotulado de bom ou mau, certo ou errado. Segundo a autora é no encontro com qualquer forma de Literatura que os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida. Nesse sentido, a Literatura se apresenta não somente como veículo de manifestação da cultura, mas também de ideologias.

Ao promovermos o encontro da criança com o mundo da leitura, maiores serão suas oportunidades de integração e compreensão do mundo ao seu redor, a prática da leitura deve ser compreendida como recurso necessário para aprendizado, cabendo ao educador a responsabilidade, dentro do

contexto educacional, de promover este contato, incentivando e estimulando o desenvolvimento emocional e cognitivo do educador. Também é dever dos familiares incentivar a criança, desde cedo, ao hábito da leitura, desde modo, o trabalho desenvolvimento em parceria entre família e escola favorece e melhora o desempenho do aluno na inserção do universo simbólico das palavras.

O presente trabalho tem por objetivo enfatizar a importância da leitura na Educação Infantil, buscando destacar a função do educador como mediador, que cria condições para que o educando seja estimulado e o seu desenvolvimento alcançado.

JEAN PIAGET E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO

Quando nos referimos à educação no ensino infantil e sua contextualização logo nos voltamos para as observações pautadas pelo psicólogo e grande entusiasta pelo desenvolvimento humano, Jean Piaget, nascido na Suíça em 1896, dedicou grande parte da sua vida para a compreensão das relações da aprendizagem e desenvolvimento crítico e criativo da criança. Piaget sempre valorizou o acontecimento do aprendizado de forma natural por meio dos estímulos ocasionados pelo contexto no qual a criança está inserida, favorecendo a autonomia da aprendizagem.

Entre 1940 a 1945, Piaget escreve, considerando seus estudos e observações realizados, sobre as teorias dos estágios

de desenvolvimento, as quais nos fazem compreender as necessidades da criança para o seu constante desenvolvimento sensório-motor, pré-operatória, operatório concreto e operatório formal ou abstrato e deste modo sugere reconfiguração do que se conhecia como “ensino tradicional”.

Piaget (1999, p.25) sempre considerou e defendeu a importância da interação do sujeito com o objeto para a construção do conhecimento, sendo assim, a criança adquire saberes importantes para a complementação das suas funções cognitivas por meio dos estímulos práticos provocados pela linguagem, pelas brincadeiras, dentre outros,

portanto, desenvolver métodos pedagógicos voltados para as práticas e pensamentos piagetianos reconhece a necessidade da descentralização do conhecimento, em que o educador é o principal detentor da sabedoria imposta de modo inflexível, mas sim, no qual o aluno possui habilidades e capacidades reflexivas e participativas em sala de aula.

Piaget faleceu em 1980 aos 84 anos, deixou um grande legado para a assimilação e compreensão dos fatores determinantes para a construção do saber e desenvolvimento psíquico da criança. Retornando ao estudo voltado para as teorias dos estágios do desenvolvimento cognitivo, abaixo tabela descritiva:

Tabela 1 Estágios do desenvolvimento cognitivo

Estágio	Faixa etária	Características
Sensório-motor	0 - 2 anos	Evolução da percepção e motricidade
Pré-operatório	2 - 7 anos	Interiorização dos esquemas de ação, surgimento da linguagem do simbolismo e da imitação deferida.
Operatório Concreto	7 - 11 anos	Construção e descentração cognitiva; compreensão da reversibilidade sem coordenação da mesma; classificação, seriação e compensação simples
Operatório Formal	Acima de 11 anos	Desenvolvimento das operações lógicas matemáticas e infralógicas, da compensação complexa (razão) e da probabilidade (indução de leis)

Fonte: <http://rosemeirejardim.blogspot.com/2015/05/psicologia-do-desenvolvimento.html>

Jean Piaget, faleceu aos 84 anos, no ano de 1980, seus estudos, obras literárias e teorias são valorizadas até a presente data, dado o seu grande empenho voltado para a compreensão e características relacionadas ao desenvolvimento cognitivo. Como mencionado, seu legado é de grande importância para nós educandos, porém durante a elaboração do presente artigo, apenas uma prévia do seu importante trabalho foi considerado para elucidarmos as práticas pedagógicas na fase da educação infantil considerando o estágio pré-operatório que, conforme tabela acima, se refere ao período entre 2 e 7 anos, fase responsável pelo surgimento e apropriação da linguagem e simbolismo e interiorização dos esquemas de ação, fatores importantes durante o trabalho da leitura para o público infantil.

LITERATURA INFANTIL

Estudos apontam, de acordo com sua cronologia histórica, que a origem da literatura infantil se deu no Ocidente, mais precisamente na Inglaterra em meados de 1744, o livro intitulado “A Little Pretty Pocket-book: Intended for the Instruction and Amusement of Little Master Tommy, and Pretty Miss Polly... (Um lindo livrinho de bolso: destinado para a instrução e diversão do pequeno mestre Tommy e da linda senhorita Polly)”. O livro escrito por John Newbery reunia várias rimas para a compreensão do alfabeto.

No Brasil, conforme Celia Becker (2001, p. 35), “A origem da Literatura infantil vinculase às mudanças estruturais que ocorreram na sociedade dos séculos XVII e XVIII, momento em que se instalou o modelo burguês de família unicelular, provocando uma alteração na forma de se visualizar a infância e todas as instituições com ela relacionadas. Dessa forma, explica-se o papel de aliada que a escola – e com ela a produção de textos dirigidos às crianças – passou a exercer para a consecução dos objetivos e valores preconizados por essa nova classe social emergente.”

A literatura infantil, ao longo dos anos em razão da exposição de fortes influências, sofreu grandes modificações em relação ao seu objetivo e linguagem adotada, atualmente, a literatura que conhecemos e utilizamos é composta por muitas figuras que representam a história contada.

É notório que a literatura voltada para o público infantil sofreu grandes influências conforme necessidades

expostas pela sociedade predominante da época, na atualidade, a literatura infantil rica de representações imaginéticas tem como objetivo promover a concepção do conhecimento, bem como estimular o processo de aprendizado para o desenvolvimento cognitivo e social juvenil, sua função integradora na formação infantil, possibilita a criação dos padrões lúdicos.

A literatura desenvolvida para o público infantil requer linguagem de fácil compreensão, figuras que possam expressar o enredo e sentido da história, para uma criança, as imagens são fontes comunicativas, por meio delas, são capazes de observar, interpretar e exprimir suas emoções que se misturam ao mundo da fantasia, momento importante para o estímulo a criação de novas possibilidades, em que o sujeito da história muda de posição e a criança se sente parte integrante da história contada. Além da imaginação despertada e dos impulsos para o desenvolvimento emocional, o momento da leitura promove a capacidade de absorção e contextualização de novas palavras, enriquecendo seu vocabulário.

A iniciação no mundo da literatura é algo mágico, momento no qual o educador surpreende o seus ouvintes, em que há troca de sabedoria, estímulo a capacidade de interpretação e imagem criativa. Ler é uma prática que desencadeia benefícios que devem acompanhar a criança até a fase adulta. Dentre as principais vantagens que podem ser observadas a partir da infância, é possível citar o exercício e o estímulo da memória e o bom desenvolvimento da escrita. Isso acontece porque a leitura

é uma atividade muito rica e importante para o funcionamento do cérebro, exigindo que ele trabalhe com diversas habilidades, tais como a criatividade, compreensão, armazenamento de informações e o resgate de memórias passadas. Além disso, também faz com que as células cerebrais criem novas ligações. No contexto infantil, o processo de leitura e escrita se dá gradativamente mediante ao contato e estímulo vivido e o papel do educador se torna evidentemente indispensável para a troca do conhecimento.

A criança se desenvolve todos os dias, na escola, aprende novas concepções de ver o mundo e por meio dos estímulos lúdicos sofre transformações cognitivas e comportamentais que as acompanharão até a fase adulta, é importante que no seu processo de amadurecimento ocorra melhor compreensão do mundo com o auxílio das brincadeiras, dos contos de fadas, da pureza da informação prestada, pois é durante o ato do brincar, uma das primeiras e importantes relações humanas, que a criança experimenta e aprende novas formas e condutas e isso não poderia ser diferente para o contato com a leitura e escrita, pois é fácil nos depararmos com situações nas quais a criança brinca de escrever ou ler uma história infantil antes mesmo de conseguir decodificar algum símbolo do alfabeto.

Adotar a cultura e gosto pela literatura, em que a criança tenha contato com a leitura e escrita antes mesmo do processo de alfabetização permite que o processo de transição para a alfabetização ocorra naturalmente.

Na obra “O professor e a literatura: para

pequenos, médios e grandes” de Ligia Cademartori (2009), é fácil identificar um depoimento apaixonado de uma leitora que tem como ponto principal a relação do professor com a literatura, aspectos relacionados a literatura infantil e o papel do professor se voltam para a importância de se criar condições para a prática da leitura em salas de aula. O livro é o primeiro de uma série intitulada *Conversas com o professor* e busca trazer para o docente e para leitores em geral reflexões acerca do significado da literatura na vida humana. Emprega uma linguagem clara e acessível, mesmo que alguns aspectos sejam abordados com base em um olhar acadêmico. O texto é acompanhado de Prefácio da professora Magda Soares, pioneira no Brasil nos estudos de letramento. Magda elogia o livro e afirma que se trata de uma “obra que nunca tivemos e sempre esperamos sobre literatura na escola, sobre as relações do professor com a literatura, sobre relações entre professor e alunos com a mediação literária.”(2009, p.13)

Utilizar o livro infantil como recurso pedagógico é propor um novo sentido/significado em sala de aula para a decodificação do código linguístico. Se tratando da alfabetização e letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental, logo relacionamos o processo com a capacidade da leitura e escrita, porém as possibilidades de aprendizado são mais abrangentes, não relacionada somente ao fato do aluno conseguir decodificar símbolos para formar as palavras, mas na capacidade de interpretação e contextualização da leitura e escrita.

LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De um modo geral, os educadores infantis reconhecem a importância da literatura no desenvolvimento infantil, percebendo seu papel na construção do Eu e das relações interpessoais.

O educador precisa estar muito bem preparado e consciente do seu papel dentro da sociedade, fazer o encontro do educando com o mundo das letras é prepará-lo para o descobrimento de um mundo diferente, ou pelo menos incentivá-lo a descobrir o mundo com a mesma curiosidade que se tem na infância. O professor deve preocupar-se sempre em buscar novos e variados métodos de ensino a fim de aprimorar seus conhecimentos, para que ao interagir com a criança, seja capaz de permear e realizar as intervenções necessárias a cada processo do aprendizado.

Então a escola, a família e a sociedade devem estar voltadas para cada experiência de vida e conquista da criança, dando estímulo, instigando-a a romper barreiras e aprender mais. A criança irá apreciar, se deliciar e se surpreender com a literatura, percebendo que a leitura e a arte abrem caminhos para a conscientização sobre fatos atuais e de todos os tempos. E que ainda mais, a leitura faz parte da bagagem necessária para escrever bem, comunicar-se bem, viver bem.

O momento da leitura deve ser planejado e preparado de modo que a criança não o veja como uma rotina chata e sem sentido, para que a criança o aceite de forma natural

é preciso o trabalho lúdico na qual a criança possa ser transportada ao mundo da fantasia, refletindo a cerca do desenrolar da história, é preciso considerá-la como peça integrante daquele momento, abrir espaço para novas possibilidades, expressões corporais ou por meio da linguagem, brincando com o imaginário, interagindo com a história.

Em suas brincadeiras com a escrita, reproduzem muito do que vêem, mas é sabido o papel fundamental que ocupa a imitação nas brincadeiras infantis. Estas são, com frequência, mero reflexo do que vêem 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 que as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com seus desejos e necessidades. O afã que sentem em fantasiar é o reflexo de sua atividade imaginativa, como o que ocorre nos jogos. (VYGOTSKY, 1984, p.101).

Brincar é algo inerente ao ser humano, tão natural que até os bebês já nascem sabendo. Na infância, ele assume papel de destaque, uma vez que permeia todas as relações da criança com o mundo. Estudos sobre o assunto revelam que crianças que brincam tornam-se adultas mais ajustadas e preparadas para a vida.

As brincadeiras não são apenas uma forma de divertimento. Mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Sabemos que para manter o seu equilíbrio a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar.

Em suma, o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve realizar-se por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características da infância, considerando os significados que a linguagem escrita adquire para os sujeitos que vivenciam essa fase da vida. Precisamos e temos como dever proporcionar o contato inicial com as obras literárias, promovendo desse modo, o interesse contínuo e curioso pelas histórias literárias.

Algumas técnicas como, por exemplo, iniciar as aulas com uma roda de histórias infantis conhecidas, convidando-as para fazerem parte da história e por fim estimular que relembrem e nos apresentem, por meio de pinturas ou desenhos os pontos ou personagens mais interessantes da história. Todo o processo promove a reflexão e armazenamento de informações.

É imprescindível para o pleno desenvolvimento das atividades pedagógicas que o educador elabore adequadamente seu plano de aula das atividades propostas com o intuito de promover o gosto pela leitura.

Qualquer prática deveria pressupor o aluno como sujeito do processo, que a si mesmo se alfabetiza, à medida que vai cooperando com os pais, com o professor e com os colegas, que vão mediando sua interação com o meio, numa construção coletiva. Sendo assim a postura do professor durante sua conduta pedagógica será fundamental para o desenvolvimento da criança, se tratando da literatura para o público infantil é importante que o educador tenha a capacidade de inventar e reinventar e deste modo evitar a decadência do ensino

nas unidades educacionais com foco no desenvolvimento por meio do incentivo à leitura.

A educação não pode continuar reprodutora, tem de ser transformadora, necessita criar outros compromissos pessoais e sociais, outro jogo na relação dos pais e professores para com as crianças e os jovens.

Como afirma Arroyo (1994) no seminário “O significado da infância”: “A reprodução da infância deixa de ser uma atribuição exclusiva da mulher, no âmbito privado da família. É a sociedade que tem que cuidar da infância. É o Estado que, complementando a família, tem que cuidar da infância (...) que hoje tem que ser objeto dos deveres públicos do Estado, da sociedade como um todo. Infância que muda, que se constrói, que aparece não só como sujeito de direitos, mas como sujeito público de direitos, sujeito social de direitos.”

O educador também precisa estar atento ao ambiente pois, segundo Horn (2004, p.15) “o olhar de um educador atento e sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula.

O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como as crianças e adultos interagem com eles são reveladores de uma concepção pedagógica”.

Segundo o Referencial Curricular Para a Educação Infantil (1998, vol 1, p. 28): “como um meio de poder observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como suas capacidades sociais e dos recursos afetivos

e emocionais que dispõe”.

Como afirma Rocha (2001, p. 69): “A educação infantil tem uma identidade que precisa considerar a criança como um sujeito de direitos, oferecendo-lhe condições materiais, pedagógicas, culturais e de saúde para isso, de forma complementar à ação da família”.

BETTELHEIM (2006, p. 4) acredita que a literatura infantil que pode auxiliar as crianças mais novas a assimilarem informações e encontrarem significados na vida, porém, ele destaca que a literatura destinada às crianças se esforça em divertir e/ou informar, mas acaba se mostrando superficial e sem significado para estimular o desenvolvimento e a personalidade. Para ele, aprender a ler algo que não acrescenta nada importante torna-se uma atividade vazia.

Os contos de fadas, apesar de não apresentarem muito sobre a vida moderna, trazem conteúdo sobre os problemas do ser humano em que se pode apreender mais do que em outros tipos de histórias infantis. Ao buscar entender o porquê das histórias de contos de fadas serem importantes para a vida e interior da criança, o autor afirma que os contos de fadas abordam assuntos que histórias modernas buscam evitar, como a morte e limites da existência humana, questões básicas para todos, segundo Bettelheim (2006, p.6). Esta é exatamente a mensagem que os contos de fada transmitem à criança de forma múltipla: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana - mas que se a pessoa não se intimida mas se defronta de modo firme com

as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa. (BETTELHEIM, 2006, p.6)

Apresentando a estrutura dos contos de fadas, Bettelheim (2006, p. 7) coloca como característica principal a presença de um dilema existencial apresentado de maneira breve, pois um enredo complexo confundiria a criança; todas as situações são simplificadas e a presença de detalhes é pequena; o mal e a virtude são onipresentes e são incorporados à algo ou alguém, para mostrar que todo homem está propenso a eles na vida, fator pouco comum em muitas histórias infantis modernas.

SISTO (2016, p. 3) afirma que a criança que mantém contato com a literatura desenvolve mais a imaginação, criatividade e capacidade crítica, e à medida que se torna ouvinte e leitora assume o protagonismo de sua própria vida; este contato estimula a criança ao papel de coautora ao passo que acompanha e interage com a história; conforme essa convivência vai se tornando cada vez mais familiar, surge a necessidade de incluir a presença da arte no cotidiano, o que aumenta a extensão cultural da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto até o presente momento, é fácil concluir o quão importante se torna a prática da leitura para o desenvolvimento do indivíduo, favorecendo no amadurecimento dos pensamentos, permitindo a ele se tornar um adulto provido de opiniões e críticas construtivas para o desempenho em

sociedade. Ainda na idade infantil, a criança, quando inserida no mundo do saber, da fantasia, das brincadeiras e do querer, recebe impulsos e ondas cerebrais importantes para melhorar o seu desempenho em várias vertentes da vida, são múltiplas as possibilidades para absorção do saber, da compreensão e busca por algo novo e nunca explorado. Quando abrimos “as portas” do conhecimento da leitura, logo estimulamos a criança em busca do entendimento de determinadas situações expostas nos livros e assimiladas no contexto real. Os livros são instrumentos preciosos que devem ser considerados na rotina de aprendizagem do aluno.

Cabe ao educador, elaborar propostas de ensino que consideram a leitura na educação infantil como importante objeto para auxiliá-los no processo do desenvolvimento da imaginação, percepção e conscientização crítica nas crianças, portanto, adotar práticas pedagógicas enriquecidas com momentos de leitura favorecem a apropriação do conhecimento, aprimoramento do vocabulário e desenvolvimento crítico e reflexivo.

“A leitura é extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma” (CAGLIARI, 2001, p.148).

A boa prática da leitura não deve ser vista, apenas, como um recurso para ocupação do tempo vago em sala de aula, mas sim como um recurso pedagógico indispensável para a iniciação no contexto educacional da criança,

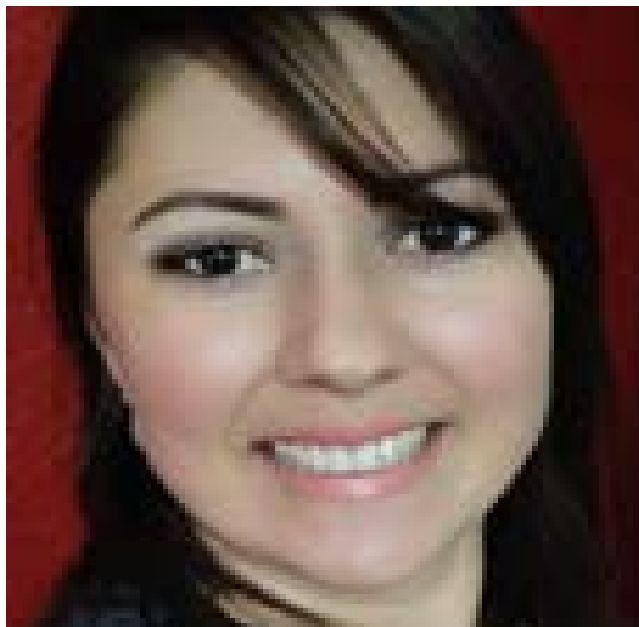
na qual ela tenha capacidade de observar, analisar, questionar e tirar suas próprias conclusões em relação a história contada.

Sabemos que durante a fase da educação infantil, a criança se encontra em processo de adaptação do conceito escolar, nessa fase, as brincadeiras e o lúdico se tornam indispensáveis para o desenvolvimento e aquisição de melhores habilidades, nessa fase, a criança não sabe ler e escrever, possui capacidade de compreensão e seu ápice de absorção do conhecimento está em pleno vapor, momento adequado para priorizar o aprendizado e apropriação de conhecimentos.

O educando deve compreender sua função mediadora, em que seja capaz de impulsionar o estímulo a leitura e iniciação da criança no mundo letrado, ressaltar a importância do comportamento da leitura é dar possibilidades para que a criança cresça e se transforme em um indivíduo intelectualmente saudável.

A Literatura Infantil nas unidades educacionais está cada vez mais presente no cotidiano voltado para o ensino na educação infantil. A Literatura Infantil ajuda no desenvolvimento da criança, desperta a curiosidade, estimula a criatividade e o interesse pela leitura e escrita, por fim muitas habilidades são despertadas durante a interação da criança e os livros. Com intuito de analisar a importância da presença da literatura infantil, o presente trabalho analisou fatores e destacou a visão de alguns autores importantes na contribuição da boa prática pedagógica.

O interesse em ler e o consequente



GISLAINE LÁZARO PAVANI

Graduação em Educação Física pela Universidade Paulista - UNIP (2012); Especialista em Pedagogia Plena pela Faculdade Brasil - FAB (2016); Professora de Educação Infantil - Pedagoga - no Centro de Educação Infantil Jardim Colonial.

envolvimento em leituras é evidente, quando se dá a oportunidade para uma criança de folhear um livro voltado para a sua faixa etária, a criança desperta, cria novas estórias, aprende a interpretar as figuras e relaciona a linguagem oral a escrita, portanto, na sua linha de aprendizagem, aprende com a fantasia e cria situações imaginárias que muitas vezes traduzem situações do seu cotidiano real, ou seja, por meio dessa interação, a criança tem a capacidade de expressar o grau de compreensão a respeito dos valores e práticas cidadãs.

Na sala de aula, o momento da contação de histórias considera a literatura infantil para se trabalhar temas transversais, estimular o interesse pela leitura, aprendizado no processo de alfabetização e letramento, portanto, indispensável para as atividades pedagógicas cujo interesse seja o de orientar, estimular a imaginação, trabalhar concepções e especialmente resgatar a importância dos contos de fadas para o indivíduo em processo de formação e desenvolvimento físico, psicossocial e cognitivo. Daí a importância desta pesquisa em adquirir uma reflexão sobre as questões relacionadas à literatura infantil e os alunos da educação infantil.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. Brasília, Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

_____. O significado da Infância. Seminário Nacional de Educação Infantil. Anais. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002748.pdf>. Acesso em 15 agosto 2018.

BECKER, Celia Doris. História da literatura infantil brasileira. In.: SARAIVA, Juracy Assmann. *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre. Artmed, 2001.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução: Arlete Caetano. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. Referencial Curricular para a Educação Infantil. v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em 15 agosto 2018.

CADERMATORI, Lígia. *O Professor e a Literatura Infantil para Pequenos, Médios e Grandes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CADERMATORI, Lígia. *O que é Literatura Infantil*. Belo Horizonte: Brasiliense, 1991.

HORN, M. G. S. Sabores, cores, sons, aromas. *A organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LDB, Lei de Diretrizes e Bases Curriculares da Educação Nacional, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/>

bitstream/handle/id/70320/65.pdf. Acesso em 15 agosto 2018.

PIAGET, Jean. A linguagem e o pensamento da criança. 7 ed. Martins Fontes: São Paulo, 1999.

_____. A Vida e o Pensamento do Ponto de Vista da Psicologia Experimental e da Epistemologia Genética. In.: Piaget. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.

_____. A Epistemologia Genética. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971.

_____. Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

ROCHA, Eloisa. A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma Pedagogia. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

SISTO, Celso. A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil. Disponível em: <http://www.artistasgauchos.com.br/celso/ensaios/arteconthist.pdf>. Acesso em 15 agosto 2018.

SOARES, M. Alfabetização e letramento na Educação Infantil. Belo Horizonte, Pátio – Educação Infantil, Ano VII, n.20.jul/out 2009.

VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NO ATENDIMENTO CLÍNICO E NO PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM

RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo apresentar a importância dos jogos no processo ensino-aprendizagem, descrevendo o quanto é indispensável a relação do aprendiz com dinâmicas educativas que favoreçam o seu desenvolvimento cognitivo. Aprender é um ato que engloba diversas inquietações como: qual o objetivo do conteúdo apresentado em sala de aula? Como o aluno compreende o que lhe é passado? Para que aprender? Essas implicações servem como uma alerta para o educador rever sua metodologia de ensino, não basta apenas depositar nos alunos conteúdos sem sentido, se faz necessário relacionar o conteúdo ao contexto sócio-cultural em que esse aluno convive no momento. Lecionar nos dias de hoje exige compromisso, dedicação e interação, os jogos tornam a aprendizagem mais prazerosa e menos monotona.

Palavras-chave: Aprendizagem; Educadores; Educandos; Jogos; Lúdico.

INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como objetivo mostrar a importância dos jogos educacionais e das atividades lúdicas, este processo permite ao educador criar ambientes favoráveis ao desenvolvimento das competências e habilidades, planejando o nível de desenvolvimento em que os alunos se encontram, favorecendo a manutenção e intervenção necessária a fim de propiciar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Com os jogos o educador poderá dinamizar seus conteúdos no desenvolvimento das atividades educacionais que possibilitem o reconhecimento do jogo dentro das metodologias desenvolvidas em sala de aula.

A pesquisa é a concretização de uma ideia: a educação e os jogos colaboram para uma aprendizagem significativa e prazerosa, resgatando o desejo de ensinar e aprender.

É preciso provocar movimento no ensino-aprendizagem com auxílio dos jogos, buscando diminuir a insatisfação de aprender conteúdos que seguem uma metodologia tradicional, que emperra em depositar conteúdos insignificantes nos alunos.

Os alunos precisam fazer parte desse processo de construção do saber, tornando-se o centro dessa aprendizagem, para que isso de fato ocorra, os educadores precisam renovar suas didáticas e refletir sobre como ensinar e o que ensinar.

Assim, o trabalho por meio dos mais diversos jogos, de maneira geral propicia o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, ajuda na caracterização de

aspectos de definição de limite e de regras, ativa o imaginário, propicia a elaboração de aspectos de planejamento e de organização, de bem como permite melhor observação da realidade.

A atividade de jogar precisa ser considerada em seu todo como uma forma de apoio dentro do consultório para o desenvolvimento de muitas competências e habilidades, servindo como estímulo ao passo que este se encontra em fase de aprendizagem, considerando que cada indivíduo é um ser distinto e com suas características diferentes uns dos outros.

O educador deve mediar os diferentes processos de ensino - aprendizagem por meio de diversas estratégias que levem o aluno a tornar-se independente, estimulando o seu conhecimento potencial e a construção do saber, sanando a sensação de fracasso escolar do aluno.

Partindo do pressuposto de que há muitas possibilidades de desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem, o jogo é um deles, contribuindo significativamente, com impactos cerebrais fundamentais no desenvolvimento infantil e com ênfase na apropriação da sintaxe linguística (aspectos gramaticais que fundamenta a constituição de palavras na frase) e nas propriedades de cognição e de apropriação de leitura, de ampliação do vocabulário.

OS JOGOS NO PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM

Os jogos são ferramentas pedagógicas que auxiliam nas resoluções dos problemas de aprendizagens, agregando aspectos

favoráveis no ensino para as crianças, ajudando no desenvolvimento da sintaxe e da leitura, da atenção concentrada, atuando em áreas da cognição (percepção, memória, imaginação, pensamento, linguagem, raciocínio, atenção, associação, juízo de valor), na acuidade auditiva, na apropriação do complexo mecanismo de escrita e leitura, bem como nas interações com outros eixos linguísticos.

Os aspectos lúdicos favorecem na interação com o interior, com o “eu”, transmitindo sensações de alegrias ou de tristezas, oportunizadas pelo momento que está sendo vivenciado pela criança. Se ela estiver feliz, sentirá prazer em jogar e brincar. Se estiver triste ou zangada, apenas observará seus amigos jogarem, sem esboçar reações mensuráveis de interação com o jogo proposto. Seja qual for sua reação, o educador deverá respeitar o momento e, numa ocasião oportuna, apresentar a ela novamente o jogo.

Para minimizar as dificuldades de aprendizagem é necessário unir o útil ao agradável, o educador deve ensinar utilizando os jogos pedagógicos, para tornar esse processo menos maçante.

Quando o aluno aprende de forma lúdica, ele consegue assimilar e fixar melhor esses conteúdos, passando a compreender e entender que linguagem faz parte do nosso dia-a-dia, que está presente no mundo e que faz parte do seu cotidiano.

Uma aula em que as crianças fazem uso de materiais manipuláveis garantem mais chances delas alcançarem seus objetivos, construindo um conhecimento mais

consistente e significativo.

O manuseio de materiais concretos permite aos educandos vivenciar, experimentar, tocar e esse contato oferece muitas vantagens para a aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva de aprendizagem em sala de aula, pode-se notar que algumas escolas não dispõem de materiais manipulados, por causa do preço, mas acredita-se que isso não seja um empecilho, basta que o educador pesquise e com auxílio de matérias recicláveis confeccionem seus próprios jogos.

Para deixar a aula mais interessante, o educador deve propor ao educando que juntos possam criar o próprio jogo, seja de regras, jogo de dama, ábaco, máquina de somar, músicas e muitos outros.

Com base nessa proposta acredita-se que é uma forma de promover interações no ambiente escolar e pode ser uma tarefa desafiadora.

Os jogos contribuem na interação, integração, estabelecendo normas, regras, instaura o respeito, auxilia na criatividade, no desenvolvimento da imaginação e promove a cooperação.

Segundo Max (2013, p. 86):

O jogo tem um fator mágico em sua relação com os alunos- estes estão sempre dispostos a jogar e brincar! E este fator é talvez um dos mais importantes do jogo, é o que promove a motivação, gerando maior participação e interação entre os alunos e o conhecimento, proporcionando uma aprendizagem de qualidade e adaptada a cada indivíduo, devido ao processamento pessoal dessas atividades. No jogo, as vivências acontecem de forma coletiva (aquilo que conquistamos

na relação com os outros colegas) e individual (por causa dos diferentes papéis vividos em cada brincadeira).

O jogo permite que a criança aprenda de forma simples, lúdica e prazerosa, vinculando a aspectos do cotidiano, levando ao processo de resolução de problemas, o desenvolvimento de estratégias e ao desenvolvimento do senso crítico.

A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS NEUROPSICOPEDAGOGOS

A formação acadêmica causa uma grande preocupação, será que o educando realmente ele sai preparado para atuar como difusor dos problemas escolares?

Será que dará conta de sanar ou minimizar, as dificuldades de aprendizagem no atendimento clínico?

Os conteúdos que recebem na faculdade de fato são suficientes para a sua formação acadêmica?

Um bom profissional, com disponibilidade e competência poderá ajudar muito o aluno a minimizar ou sanar suas dificuldades, ele precisa ouvi-lo, auxiliando com exercícios adequados para que tenham um bom desempenho escolar.

Para que isto aconteça de forma eficaz se faz necessário analisar, pesquisar, refletir sobre as origens do bloqueio das crianças, não apenas aceitar a criança que já vem com um diagnóstico pronto, sem contestar ou levantar as suas hipóteses e por fim iniciar o trabalho de mediação entre o conhecimento e a aprendizagem.

Conforme Weiss (2009, p. 31).

Nessa investigação não se pretende classificar o paciente em determinadas categorias nosológicas, mas sim obter uma compreensão global da sua formação de aprender e dos desvios que estão ocorrendo nesse processo. Busca se do clínico exatamente a unidade, a coerência, a integração que evitariam transformar a investigação diagnóstica numa colcha de retalhos com a simples justaposição de dados ou com mera soma de resultados de testes e provas.

O psicopedagogo nunca poderá aceitar o diagnóstico como uma verdade absoluta, mas sim como uma pesquisa-ação, que possibilita sempre levantar hipóteses provisórias que serão confirmadas, ou não, ao longo do processo de atendimento.

O diagnóstico psicopedagógico deve identificar os obstáculos que impedem o sujeito de crescer na aprendizagem, para isso o profissional deve analisar a família, a escola, o professor e outros aspectos que o sujeito está inserido.

Quando o profissional sente-se inseguro com a sua formação acadêmica, não conseguirá realizar um atendimento de qualidade, prejudicando o paciente ao invés de ter seus problemas resolvidos, estará prolongando ainda mais suas frustrações e fracassos.

Assim conclui-se que as relações que interferem na aprendizagem estão pautadas nos aspectos político-sociais e econômicos e culturais, os fatores internos e externos, família e outros. Cabe ao psicopedagogo subsidiar e propiciar competências e habilidades eficazes que contribuam para

o seu desenvolvimento escolar do aluno e cognitivo.

Nesta perspectiva podemos destacar também que a qualidade do sono é importante na consolidação da aprendizagem, pois uma noite bem dormida ajuda à criança a memorizar, prestar atenção e manter a concentração durante as aulas ou durante o atendimento clínico.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NAS SESSÕES DIAGNÓSTICAS

Henri Wallon foi um médico, psicólogo e filósofo francês. Sua teoria pedagógica diz que o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que um simples cérebro, abalando as convicções em uma época em que a memória e a erudição eram o máximo em termos de construção do conhecimento.

Ele foi o primeiro a levar para sala de aula não só o corpo da criança, mas suas emoções. Baseou suas ideias em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa.

A afetividade é uma concepção mais ampla que envolve uma gama maior de manifestações, englobando as dimensões psicológicas e biológicas, ou seja, os sentimentos e as próprias emoções.

A inteligência de acordo com os estudos realizados por Wallon com crianças entre 6 e 9 anos mostram que o desenvolvimento da inteligência depende essencialmente de como cada uma faz as diferenciações com a realidade exterior. Primeiro porque, ao mesmo tempo, suas ideias

são lineares e se misturam - ocasionando um conflito permanente entre dois mundos, o interior, povoado de sonhos e fantasias, e o real, cheio de símbolos, códigos e valores sociais e culturais.

A formação do eu como pessoa e a sua construção na teoria de Wallon depende essencialmente do outro, seja para ser referência ou para ser negado.

A partir do instante em que a criança começa a viver a chamada crise de oposição, em que a negação do outro funciona como uma espécie de instrumento de descoberta de si próprio.

A manipulação (agredir ou se jogar no chão para alcançar o objetivo), sedução (fazer chantagem emocional com pais e professores) e imitação do outro são características comuns nessa fase dos 3 anos de idade.

As teorias de Wallon abrem caminhos para o profissional entender a subjetividade dos pacientes, auxiliando na compreensão do mundo interior de cada um, a partir desse ponto é possível traçar qual é o melhor jogo a ser utilizado para explorar cada aspecto a cima citado.

O atendimento clínico envolve sessões que serão desenvolvidas de acordo com as necessidades dos pacientes, cuja finalidade será minimizar ou sanar as dificuldades por eles apresentados, por esse motivo se faz necessário o uso dos jogos, por ser um instrumento que ajuda a criança a relaxar, pensar, experimentar, criar e assimilar o conhecimento abstrato com o concreto.

As sessões lúdicas poderão ser utilizadas de acordo com a intenção do profissional e

a quantidade poderá variar de acordo com a dificuldade a qual se quer exatamente trabalhar no paciente.

Os jogos no atendimento propõem as crianças vivenciarem experiências significativas internas e externas, por essa razão o processo lúdico é indispensável no trabalho psicopedagógico e neuropsicopedagógico.

Os jogos lidam com questões como perder e ganhar, competição, regras, desafios e permite aos pacientes vivenciarem situações do dia-a-dia.

Na sessão lúdica a mediação deve ser a última opção, porque a criança precisa chegar ao final da etapa sozinho, caso não consiga, então o profissional poderá propor estratégias para ela conseguir resolver o problema proposto pelo o jogo.

De acordo com WESS (2009, p. 75):

Todo o profissional que trabalha com crianças sente que é indispensável haver um espaço e tempo para a criança brincar e assim melhor se comunicar, se revelar: o médico que cria jogos com objetos do consultório, o vendedor que provoca uma brincadeira com o comprador-mirim, o professor que possibilita situações lúdicas em sala de aula etc. são exemplos claros dessa situação. No trabalho psicopedagógico, chega-se às mesmas conclusões, quer seja no diagnóstico, quer no tratamento. Empregamos a palavra lúdico ao longo do texto no sentido do processo de “jogar, “brincar”, “representar” e “dramatizar” como condutas semelhantes na vida infantil.

Nas pesquisas feitas por Anita Bed existem jogos de controle, jogos de rapidez e reflexos, jogos de ataque e defesa, de azar

e de expressão, é necessário utiliza-los nas sessões para não esgotar as possibilidades de aprendizagem e cada jogo poderá auxiliar em uma dificuldade específica.

Durante as sessões, as intervenções devem ter um caráter lúdico, o profissional deve trabalhar sempre com materiais manipuláveis como: jogos simbólicos ou de regras, atividades corporais, dança, massinha de modelar, calculadora, quebra-cabeça e outros dos quais considerarem necessários.

O atendimento minimiza as dificuldades de aprendizagem, tornando o aprender um processo mais prazeroso, ajudando o paciente a lidar melhor com as suas dificuldades, ansiedades, medos, frustrações e limitações, sendo essas em sua maioria recorrentes das situações de insucesso ou causadas por distúrbios de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar essa pesquisa, é possível concluir que existem muitas informações sobre o tema abordado, explicando a devida importância dos jogos para o atendimento institucional e clínico.

Esse tema envolve outras áreas do conhecimento, é muito amplo, a ponto de ser fonte de diversas pesquisas de estudo, onde se comprova por meios de testes a sua funcionalidade na vida do paciente.

Nessa perspectiva fica claro que se trata de uma breve abordagem, para que o leitor possa agregar valores a sua formação, as dúvidas sempre surgiram, afinal, não sabemos de tudo!

Por meio desse trabalho foi possível

passar um pouco sobre os benefícios que o jogo oferece ao terapeuta, para o paciente e a sua família.

O objetivo desta pesquisa é oferecer aos leitores novas possibilidades de aprender e ensinar usando outras formas de acessar ao conhecimento.

Acreditamos que a meta é contribuir para ajudar a família, a escola, o professor, os profissionais e em especial o paciente, que está carente e com baixa autoestima devido aos fracassos escolares.

Que essa pesquisa seja um instrumento de apoio para que todos possam alcançar o sucesso.



GISLANE MIGUEL DE SOUZA

Graduação em Pedagogia
pela Faculdade Unicid
(2016); Especialista em
Neuropsicopedagogia pela
Faculdade Campos Elíseos
(2018); Professor de Educação
Infantil - na CEI Jardim Cotinha.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. Implicações do olhar Psicopedagógico na Prática Pedagógica: as artes e o lúdico caminho para a construção do pensamento complexo. In: Recursos metafóricos no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso. (Dissertação de mestrado) São Paulo: Universidade São Marcos, 2002.

CIASCA, S. M. Distúrbios de aprendizagem: Propostas de Avaliação Interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo. Livraria e Editora Ltda, 2003.

GARCIA, José N. Manual de Dificuldades de Aprendizagem: Linguagem, Leitura, Escrita e Matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HAETINGER, Max G. O Universo Criativo da Criança na Educação. 5ª ed. Copacabana/RJ: Wak, 2013.

PIAGET, VYGOTSKY, WALLON. Teorias das Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. Psicopedagogia Clínica – Uma Visão Diagnóstica dos Problemas de Aprendizagem. 14ª ed. Rio de Janeiro – RJ: Lamparina, 2016.



UM PANORAMA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

RESUMO: Considera-se a Educação Ambiental crucial para que as pessoas tenham uma nova visão em relação ao mundo em que vivem e possam conciliar respeito ao ritmo da natureza ao desenvolvimento humano. Assim sendo, se busca, por meio de ações cada vez mais próximas das práticas, criar uma nova mentalidade para que os recursos naturais sejam usufruídos com responsabilidade, culminando num equilíbrio entre a humanidade e o ambiente. Este artigo tem como escopo a análise do peso das questões ambientais, bem como a situação da Educação Ambiental que é desenvolvida nas escolas públicas, sempre caracterizando e compreendendo as principais dificuldades e desafios enfrentados no ensino do tema no Ensino Fundamental II, uma vez que, neste nível, os alunos mostram-se curiosos. Também será ressaltado o papel dos educadores, pois eles têm grande responsabilidade na formação de seus alunos, já que estes últimos, ao apreenderem conceitos e valores, possuem um enorme potencial disseminador de ações que respeitem o meio ambiente, o que fará com que a sociedade obtenha enormes ganhos.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Ensino Fundamental II; Escola Pública; Meio Ambiente.

INTRODUÇÃO

A necessidade premente de se pensar (e repensar) padrões, costumes e mentalidades no que tange ao uso dos recursos naturais, nos âmbitos local, regional e global, tem como ponto de partida a própria consciência individual, para que seja iniciado um processo de mudança de paradigmas coletivo.

Um cenário propício para tal medida é a escola.

Como - por excelência - palco privilegiado de ensino e aprendizagem, conscientização e formação de opiniões, o ambiente escolar (professores, alunos, direção e demais funcionários, além das famílias) é um constante laboratório para uma miríade de experiências e práticas.

Valendo-se de um viés onipresente, transversal, extensivo e intensivo, este artigo tem como escopo mostrar a realidade do tratamento deste tema nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), fase em que há mais embasamento teórico, graças às disciplinas que tratam em seus currículos da dinâmica do planeta Terra, as interações entre os seres vivos (é sempre válido lembrar que este minúsculo terceiro planeta rochoso em distância para o Sol é o único conhecido, até o momento, que concentra formas de vida) e os seus mais variados ecossistemas.

A ideia de que o meio ambiente seja algo equilibrado, perfeito e (talvez por essas razões) dissociado da espécie humana, oculta a nossa real condição de seres que são parte da teia da vida terrestre que somos, além de empobrecer o debate, faz crescer a lacuna do ensino de Educação Ambiental nas escolas

do nosso país e piora, paulatinamente, o estado de coisas em que o gerenciamento dos recursos naturais do Brasil se encontra.

O modo como o homem vem utilizando os recursos naturais de forma inadequada tem por consequência a degradação dos diversos ecossistemas do planeta, em nome do lucro e de um pretenso progresso. É imperativa, para tal situação, uma educação ambiental que tente estabelecer o equilíbrio entre o ser humano e o meio no qual está inserido.

A educação ambiental deve ser um exercício para a cidadania e, neste contexto, este artigo se destina a traçar um panorama das principais dificuldades e desafios enfrentados pela Educação Ambiental no Ensino Fundamental na escola pública, tendo em vista que, neste âmbito, a curiosidade e a disposição para receber conhecimento é uma marca dos educandos. Além disso, adquirem o conhecimento com bastante facilidade e ainda disseminam para os seus, pois é comum que uma criança, ao ouvir a clássica pergunta “o que você aprendeu hoje?”, comente aquilo que aprendeu e, talvez, desperte a conscientização dos adultos. Ainda será permeado pela opinião dos docentes acerca da Educação Ambiental, bem como será evidenciado como este tema vem sendo trabalhado pelos professores em sala de aula nas escolas municipais, num exercício de observação e, por que não, compreensão, uma vez que se parte de uma perspectiva de dentro da estrutura escolar da rede municipal de São Paulo.

Para a concretização desse trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica baseada em algumas linhas de estudo científicas, a

saber: Pedagogia e Educação Ambiental. Além disso, à luz de uma interpretação de algumas de suas principais teorias, o artigo consiste de uma ida e imersão ao campo de estudo, e observações colhidas ao longo de uma trajetória que remonta a 2002, nas esferas estadual e municipal, assim como as impressões e depoimentos colhidos em conversas com professores da rede pública, o que nos ajuda a entender os principais desafios e dificuldades encontradas neste nível em relação à Educação Ambiental; tais observações in loco foram realizadas em duas escolas: Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Ana Maria Alves Benetti e Escola Municipal de Ensino Fundamental Marina Vieira de Carvalho Mesquita, ambas pertencentes à Diretoria Regional de Ensino de Santo Amaro, na zona sul da cidade de São Paulo.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA IMPORTÂNCIA

A expressão “Educação Ambiental” (doravante denominada “EA”) surgiu apenas nos anos 70 do século XX, quando emerge uma preocupação global com a temática ambiental. A partir de então, vários eventos solidificaram tais preocupações, como a Conferência de Estocolmo, capital da Suécia, em 1972, a Conferência Rio-92, realizada no Rio de Janeiro vinte anos mais tarde, que teve como grande compromisso internacional a Agenda 21, um verdadeiro plano de ação para o século XXI, objetivando a sustentabilidade da vida na Terra (Dias, 2004).

A sobrevivência humana é intrinsecamente

ligada ao meio natural. Porém, como testemunhamos uma época na qual o sistema econômico vigente apregoa a acumulação e concentração de capital, a relação com o meio ambiente é feita de forma parasitária na maioria das vezes, em nome de um capitalismo que só visa o lucro, provocando desequilíbrio na relação do homem com o meio natural, comprometendo a qualidade de vida da sociedade, pois se retira da natureza muito além do necessário ao sustento humano. Urge a conscientização da humanidade, para que sejam gestados, novos conceitos sobre a importância da preservação do meio ambiente no dia-dia. Neste cenário, a educação ambiental é uma ferramenta que contribuirá significativamente neste processo de conscientização, pois, segundo Dias (2004, p 523), a EA é

Processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem novos conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornam aptos a agir e resolver problemas ambientais, presentes e futuros.

A EA tornou-se lei em 27 de Abril de 1999, pela Lei Nº 9.795 – Lei da Educação Ambiental, na qual, em seu Art. 2º, afirma: “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo ser presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal”. É necessário pontuar que o Brasil é o único país da América Latina que possui uma política nacional específica para a Educação Ambiental.

Sendo assim, a EA é revestida de um caráter e transdisciplinar, e sua abordagem deve ser integrada e contínua, não uma nova disciplina, acessória. Ou seja, “A Educação Ambiental não deve ser implantada como uma disciplina no currículo de ensino em conformidade com a lei 9.795/99.”

A EA é um instrumento importante para que se redefinam valores, pensamentos e práticas que fundamentem ações educativas, seja nos contextos formais ou informais. Deve ser interdisciplinar, voltada à solução dos problemas da realidade local, adequando-os ao público-alvo, porque os problemas ambientais, de acordo com Dias (2004), devem ser compreendidos primeiramente em seu contexto local, para que, após isso, seja entendida num contexto muito maior. Um processo participativo permanente, de maneira que não seja meramente informativo, é imprescindível, assim como a prática, que desenvolva e incute uma consciência crítica sobre a problemática ambiental.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II

As questões ambientais apareceram - revestidas de grande importância - na nossa sociedade, para não mais desaparecer. Estudos cujos temas são voltados aos problemas ambientais surgem a partir de (e também produzem) padrões que mostram uma visão mais sistêmica e complexa da humanidade. Nesse contexto, a escola traz discussões sobre a EA, num processo de reconhecimento e ressignificação de valores, nos quais as (novas) práticas pedagógicas

são cruciais na formação dos sujeitos de ação e de cidadãos conscientes de seu papel no mundo.

De acordo com a Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, Art. 9º, a EA deve estar presente e ser desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino público e privado, englobando:

I – Educação Básica:

- a) Educação Infantil;
- b) Ensino Fundamental e
- c) Ensino Médio

II – Educação Superior;

III – Educação Especial;

IV – Educação Profissional;

V – Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Observamos, logo, que a EA deve estar presente em todos os segmentos e níveis da educação formal, para que ela seja desenvolvida, junto a uma prática educativa integrada, contínua e permanente, como afirma o Art. 10º da mesma lei.

Como perspectiva educativa, a EA deve estar presente, permeando todas as relações e atividades escolares, sendo interdisciplinar, voltada à reflexão de questões atuais e que nos leve a pensar sobre qual modelo de desenvolvimento e relação com o planeta produziremos e queremos e, então, transformarmos em prática um pensamento ecologista mundial. A EA não deve ser uma disciplina (independente) do currículo escolar. Mais que isso, aliada dele, na incessante procura por um caminho que leve a um conhecimento integrado que supere a fragmentação, que tanto prejudica a compreensão dos fenômenos à nossa volta.

A apresentação de temas ambientais na educação deve dar ênfase em uma perspectiva geral, sendo bastante importante que atividades sejam desenvolvidas com e pelos alunos, por meio de sensibilização e estímulos, valendo-se do caráter, já mencionado anteriormente, curioso deles. É também comum uma maior integração e participação dos mesmos, num processo ensino/aprendizagem contínuo. Partindo-se dessa premissa, é fundamental que temas pertinentes levem o aluno a multiplicar tal conhecimento, pois, provavelmente, irá repassá-lo, mais comumente, para seus familiares.

Não menos importante é a necessidade de apresentação de práticas ecologicamente corretas desde os primeiros anos, assim como a escola tem a responsabilidade de ser veículo para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, que enxerga o meio ambiente como bem coletivo, propiciando atividades artísticas, experiências práticas, atividades fora de sala de aula, projetos com as mais variadas expressões, etc., conduzindo, num primeiro momento, os alunos, para que, em seguida, sejam agentes ativos e não meros espectadores.

DIFICULDADES E DESAFIOS DA EA NO ENSINO FUNDAMENTAL II NA REDE MUNICIPAL

Muitas dificuldades e desafios são encontrados na EA no Ensino Fundamental II na rede municipal, por intermédio de observações, podemos constatar que a

maioria dos professores tem consciência da responsabilidade socioeducativa a eles concedida, assim como encontra coroa a importância do tema transversal EA. Contudo, notam-se empecilhos para a aplicação de atividades relacionadas a este tema. Os professores têm embasamento teórico para que o abordem, a despeito de não haver em grande número (por parte da Secretaria Municipal de Educação) cursos relacionados à área, e tampouco há oferta ampla de capacitações e, muitas vezes, nem incluem o tema EA como temas transversais em seus planos de aula.

Outra dificuldade constatada é que os professores se ressentem da falta de material didático, e uma das razões é que o próprio livro didático (muito embora alguns livros escolhidos pelas escolas para o último triênio comecem a mostrar interesse pela EA) revela falta de conteúdos relacionados à questão ambiental, o que leva à busca por outras metodologias, pelo uso de outros materiais auxiliares, dificultando o andamento das aulas. Também é urgente uma maior compreensão, colaboração e, por que não, uma maior integração por parte da comunidade escolar, rumo às ações que contribuam para a melhoria da relação entre nós e o ambiente que compartilhamos. Observa-se que a escola mostra o tema aos educandos de maneira isolada e fragmentada um conhecimento pré-estabelecido sobre as questões ambientais. A maneira como a EA é praticada nessas duas escolas é vista apenas como projeto especial, extracurricular, descontínua, descontextualizada, fragmentada e desarticulada e, apesar da

disposição do MEC sobre a EA, não há, de fato, o desenvolvimento de uma prática educativa que integradora de disciplinas.

As questões ambientais são apresentadas de maneira esparsa aos alunos, pois eles aprendem apenas “que é preciso preservar a natureza”, ao passo que a elas quase não é dito que políticas governamentais ou corporativas geram reflexos sobre os recursos naturais dos quais o planeta é dotado. Acabam sendo apenas meros receptores de informação, quando deveriam ser estimulados por meio de atividades e projetos que produzam a tão necessária consciência para a mudança de suas realidades e comunidades.

A EA ainda não é trabalhada como deveria, de acordo com os PCNs e com a Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Parte da explicação é a falta de capacitação e estímulos aos professores. As escolas não oferecem – e nem são oferecidas adequadamente a elas – condições adequadas para desenvolver este tipo de trabalho e, como é amplamente sabido, o professor não é valorizado, recebendo vencimentos muito aquém do condizente com uma profissão tão cara ao país e, salvo casos dignos de serem divulgados pela mídia, não tem motivação para ir além do que sua disciplina deve propor aos alunos, porque tarefas burocráticas surgem aos borbotões, além de vários problemas de ordem estrutural, sem contar os problemas disciplinares, que minam mortalmente o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a EA deveria ser trabalhada de forma integrada por todas as disciplinas. No entanto, essas condições levam ao desestímulo quase que total dos docentes, sendo esta uma das principais

dificuldades enfrentadas diariamente.

Diante de tal cenário, ainda verificamos um fator agravante, pois nas escolas públicas a situação tende a ser precária, a sociedade tem uma péssima imagem dela, (e, muitas vezes, pôde confirmá-la) por acreditar que ela não oferece condições adequadas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, ainda que ela seja o único veículo de mobilização social, entre outras coisas, pela falta (intencional ou não) de investimentos.

É preciso que haja inter-relação entre as disciplinas do currículo escolar e a comunidade, para que juntos realizem uma educação ambiental voltada para a mudança de paradigmas, nos quais a Escola é um dos meios transformadores da cultura e, sobretudo, da conscientização das pessoas para o problema ambiental, a começar por sua própria realidade.

Levando-se em conta a relevância da temática ambiental, é preciso que se conteúdos sejam gerados. Logo, meios que contribuam para a sensibilização para os problemas ambientais podem ser elaborados mediante uma postura participativa de professores, alunos e sociedade.

Outro obstáculo a ser superado é a da oferta de condições aos educadores, para que estes possam trabalhar temas e atividades de EA que conduzam a práticas pedagógicas, materiais didáticos, guias curriculares e projetos que proporcionem o debate, reflexões sobre questões ambientais e a construção de uma nova visão.

A articulação de ações educativas voltadas para a preservação do meio ambiente é

basilar. E a escola é o espaço privilegiado para a implementação dessas atividades, já que a EA deve levar o aluno a buscar valores que o levem a buscar uma convivência harmoniosa com o ambiente, conscientizando-os do seu dever e que faça com que eles (tentem) elaborar novos pontos de vista e valores sobre a natureza (afinal de contas, natureza e humanidade não estão em lados opostos), alertando sobre o que se pode e deve ser feito para contribuir para a efetiva preservação, tentando, desse modo, estabelecer um ritmo comum entre ser humano e natureza na busca por uma pessoa, família, sociedade e mundo melhor, por meio da disseminação de tão relevantes conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, podemos concluir que a abordagem da Educação Ambiental está bem aquém de sua importância, pois não se verifica o desenvolvimento de uma prática educativa integradora. O modo como a Educação Ambiental é praticada nas escolas e nas salas de aula a considera como um acessório, extracurricular, sem continuidade, descontextualizado, fragmentado e desarticulado. Não há interesse, tempo (há também que se levar em conta a extensa e extenuante jornada de trabalho de muitos profissionais), integração e apoio da comunidade escolar para o tema, o que só faz deixar uma grande lacuna de conhecimento para os alunos tornando-se apenas receptores de informações, quando deveriam ser sensibilizados por meio de

atividades e projetos que os façam converter em prática a consciência ambiental a partir de sua vida cotidiana. Outro fato é que, nas escolas públicas, há necessidades de infraestrutura e material humano, pois parece haver um processo institucionalizado de sucateamento da educação, que não provê um ambiente salutar para o desenvolvimento de um projeto de sociedade adequado ao tamanho de um país como o Brasil.

Ademais, muitos professores, alunos coordenadores pedagógicos e membros da direção, a despeito de terem em mente a dimensão da Educação Ambiental, não demonstram preocupação no que tange a esses temas, que são de suma importância para o futuro da própria existência.

Para finalizar, podemos afirmar que existe um enorme caminho a ser percorrido, permeado por hercúleas dificuldades e desafios no Ensino Fundamental, no tocante à Educação Ambiental. A articulação de iniciativas, meios para a sua execução e permanente oferta de formação aos educadores, de modo que possam trabalhar cada vez mais temas e atividades, proporcionando a conscientização dos alunos e despertando neles a veia crítica, resultando em novas visões sobre a natureza e garantindo o direito de existir dignamente das gerações vindouras.



HENRIQUE JOSÉ DA SILVA

Graduação em Geografia pela Universidade de São Paulo (2007); Professor de Ensino Fundamental II - Geografia - na EMEF Professora Ana Maria Alves Benetti e na EMEF Marina Vieira de Carvalho Mesquita, ambas da rede municipal de ensino de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BERNA, Vilmar. Como fazer educação ambiental. São Paulo: Paulus, 2001.

BOER, N. Educação ambiental na escola. *Ciência & Ambiente*, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, p. 91-101, jan./jun. 1994.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Lei de Educação Ambiental - Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências - Disponível em <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>. Acesso em 20 de maio de 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação de Educação Ambiental. A implantação da Educação Ambiental no Brasil. Brasília, 1998.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental: a Formação do Sujeito Ecológico. 6ª Edição, Editora Cortez, São Paulo, 2012.

DIAS, G. F. Educação Ambiental: Princípios e Práticas. São Paulo: Gaia, 2004.

GUIMARÃES, M. A dimensão ambiental na educação. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

IBAMA. Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas / UNESCO. Brasília: Ed. IBAMA, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MATSUHIMA, K. (org.). Educação Ambiental. São Paulo: CETESB, 1988.

SAGAN, Carl. O mundo assombrado pelos demônios. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria de Meio Ambiente. Conceitos para se fazer Educação Ambiental. São Paulo: COEA/SEMA, 1999

SATO, Michèle. Educação ambiental. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

TRAJBER, R. (Org.); COSTA, L.B. da (Org.) Avaliando a Educação Ambiental no Brasil: materiais audiovisuais. São Paulo: Instituto Ecoar para Cidadania; Peiropolis, 2001.



O DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO ACESSO À JUSTIÇA E A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PELO PODER JUDICIÁRIO NO PROCESSO COLETIVO

RESUMO: Este artigo tem por escopo apresentar o direito à educação como objeto de análise na reflexão da importância do acesso à Justiça para a concretização dos direitos sociais. O direito à educação, por seu caráter fundamental, tornou-se integrante da teoria do mínimo existencial, visto se tratar de um direito básico, fundamental a todo cidadão, sem o qual, não coadunará com o princípio da dignidade da pessoa humana, como previsto na Constituição Federal de 1988. Deste modo, demonstraremos a importância do papel do Poder Judiciário para a efetivação das políticas públicas de educação no processo coletivo, com o escopo de analisar os fundamentos, legitimidade, princípios e desafios do processo coletivo, na concretização deste direito fundamental.

Palavras-chave: Direito à educação; Acesso à Justiça; Políticas públicas de educação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho justifica-se com a necessidade de criação de políticas públicas educacionais no Brasil, pois, hodiernamente, tornou-se regra a criação de políticas públicas pelo Poder Judiciário, com a crescente Judicialização da educação. Analisaremos o direito à educação, o acesso à Justiça e a efetividade da educação por meio do Poder Judiciário nas ações coletivas.

De forma breve, estudaremos três problemáticas do presente tema, sendo elas, a Judicialização da educação; falta de políticas públicas voltadas à educação pública, além das ações coletivas voltadas ao escopo de vagas em creches e escolas públicas.

Sendo assim, no primeiro capítulo, abordaremos a educação conforme garantida pela Constituição Federal, adentrando ao histórico do direito à educação e seu surgimento em outros países.

No segundo capítulo, discute-se as políticas públicas de educação no Brasil, pois, com a crescente Judicialização da educação, o Poder Judiciário tornou-se um grande efetivador de políticas públicas, no tocante aos direitos sociais.

No terceiro capítulo, o acesso à justiça será abordado de forma histórica, abarcando o processo coletivo e a efetivação do direito à educação pelo poder judiciário.

A metodologia empregada refere-se à pesquisa bibliográfica, com o método teórico que consiste na consulta de obras, artigos de periódicos, pesquisa jurisprudencial, documentos eletrônicos, além da legislação

pertinente acerca do tema.

Diante disso, temos a tutela do direito à educação, como um direito fundamental, sem o qual, não haveria uma sociedade igualitária e digna de proteção da justiça social tanto defendida pela Constituição Federal.

O DIREITO À EDUCAÇÃO

A Constituição de 1988 disciplina os direitos sociais em seu artigo 6º, entre eles, o direito à educação. Também, como objeto de regulamentação, os artigos 205 e seguintes, que disciplinam a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O direito à educação no Brasil constituiu-se de um direito fundamental social, mas, inicialmente cumpre ressaltar os aspectos históricos do direito à educação, em sentido amplo, abarcando diversos países.

“A escola como invenção humana vem da Antiguidade, mas a escola como a conhecemos hoje se instala entre os Séculos XVII e XIX” (PNUD, 2016, p.2). “Assim, foi a partir dos ideais da Revolução Francesa que o direito à educação foi concebido como um direito fundamental e de responsabilidade do Estado, pautado nos princípios da soberania nacional e da liberdade política” (LIMA, 2015, p.1116).

Com o passar do tempo, no século XIX, tivemos “com liderança da França, da

Alemanha e da Grã-Bretanha, e também dos Estados Unidos da América, em estabelecer a educação pública no âmbito nacional". Desta forma, ainda no século XIX, "O século 19 foi marcado pela política educacional direcionada às novas necessidades de ordem técnica e profissional, geradas pelas transformações econômicas resultantes da Revolução Industrial" (LIMA, 2015, p.1118-1119).

Segundo Lima (2015, p.1125), "O século 20 foi palco das duas grandes guerras mundiais e marcado pela política estatal da descartabilidade do ser humano. Foi um século de grandes retrocessos em relação à proteção dos direitos fundamentais, mas também de importantes avanços, a partir da sua segunda metade, com a consolidação dos sistemas nacionais e internacionais de proteção dos direitos humanos". Um dos exemplos de retrocesso, segundo Lima (2015, p.1126) seria a "educação imposta pelos regimes totalitários fascista na Itália e nazista na Alemanha".

De forma geral, ainda segundo a autora Lima (2015, p.1130), "a partir da segunda metade do século 20, a meta dos países democráticos passou a ser a consolidação da educação pública democrática com o mais alto nível de excelência".

Partiremos, nesse sentido, a abordagem do direito à educação no Brasil. o artigo 208, assegura o direito à educação com garantia da "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria". Portanto, "O direito à

educação está na Constituição porque é parte integrante da formação do caráter do indivíduo" (DONATO, 2010, p.18).

Com isso, temos um direito à educação no Brasil, como fundamental e direito público subjetivo (art. 208, §1º da CF/1998), tornando-se a sua prestação de competência comum dos entes federativos. Vale ressaltar, segundo Mota (2016, p.6), "Apesar de o texto constitucional ter utilizado a expressão direito público subjetivo para se referir ao direito de acesso ao ensino obrigatório e gratuito, uma vez considerada a educação como direito fundamental, é certo que a expressão possui um alcance maior que à primeira vista possa parecer".

Por isso, "o direito subjetivo confere ao seu titular a faculdade de agir, em conformidade com a situação jurídica abstratamente prevista na lei, e de exigir de outro o cumprimento de um dever jurídico" (CARMO; ROCHA, 2014, p.5). De tal forma que, "são considerados fundamentais os direitos inerentes à pessoa humana e que trazem consigo as qualidades da disposição à universalidade, à irredutibilidade e à inalienabilidade. Nesse sentido, certamente a educação merece destaque como direito fundamental, inclusive pelo seu caráter imprescindível à formação do indivíduo no exercício dos seus direitos" (CARMO; ROCHA, 2014, p.4).

A par disso, tivemos algumas regulações de norma internacional, que foram adotadas pelo Brasil, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu artigo XXVI "Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será

gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito”. Bem como, na Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, que em seu artigo. 28: “1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente: a) tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos; b) estimular o desenvolvimento do ensino secundário em suas diferentes formas, inclusive o ensino geral e profissionalizante, tornando-o disponível e acessível a todas as crianças, e adotar medidas apropriadas tais como a implantação do ensino gratuito e a concessão de assistência financeira em caso de necessidade; c) tornar o ensino superior acessível a todos com base na capacidade e por todos os meios adequados; d) tornar a informação e a orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças; e) adotar medidas para estimular a frequência regular às escolas e a redução do índice de evasão escolar. 2. Os Estados Partes adotarão todas as medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana da criança e em conformidade com a presente convenção”.

Portanto, diante das disposições normativas e um breve arcabouço histórico, o fato é que, “ao longo das constituições a educação brasileira foi objeto de estudo de vários autores, que ao término dos seus

estudos acabam por apresentar um quadro de abandono e desleixo, o que se evidencia nas estatísticas do governo e organizações internacionais.” (ALVES, 2015, p.2). Partiremos, então, em defesa da aplicação material do direito à educação no Brasil, pois, constitui-se de um direito de todos que deverá ser assegurado pelo Estado Democrático de Direito.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E SEUS DESAFIOS

Segundo Bucci (2002, p. 241), as políticas “são programas de ação governamental visando a coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados. Políticas públicas são “metas coletivas conscientes” e, como tais, um problema de direito público, em sentido lato”.

As políticas públicas consistem em “colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.” (SOUZA, 2006, p.26).

Segundo Doroteu (2012, p.1) “a educação é essencial para a conquista do desenvolvimento socioeconômico de um país. É por este motivo que os países desenvolvidos possuem altos índices

de escolarização. Podemos afirmar que a educação está entre as atitudes mais importantes de uma sociedade. Porém, a nível nacional, nos encontramos diante de um quadro histórico educacional extremamente diversificado”. Vale ressaltar, segundo Alexy (2008, p.174), os direitos fundamentais proferidos em juízo, podem ser individuais, mas concretizam-se para toda a coletividade, pois, “Na medida em que as decisões de sopesamentos são decisões judiciais, é claro que elas são proferidas, em geral, para a solução de casos particulares. Mas, com base nessas decisões e nos termos da lei do sopesamento, é sempre possível formular uma regra. Por conseguinte, nada há de inconciliável entre o sopesamento no caso particular e sua universalidade”.

Com isso, as políticas públicas educacionais precedem de investimentos, pois, somente com a educação, criaremos cidadãos mais conscientes, conseqüentemente, produziremos uma evolução social e econômica.

Diante da necessidade de políticas públicas, o poder Judiciário tornou-se um meio, mormente utilizado para a garantia dos direitos sociais. A educação nos últimos anos, tem-se tornado objeto de Judicialização, quando pleiteada visando assegurar vagas em escolas públicas, fazendo-se exercer o direito à matrícula escolar. Pois, “uma grande porcentagem da população brasileira ainda é privada da educação escolar, sem acesso a informações elementares, isto, se dá principalmente as condições socioeconômicas de nosso país, pois vivemos em sociedade onde nem todas as pessoas

têm oportunidades educacionais iguais” (Doroteu, 2012, p.1). Além disso, a educação pública, de forma geral, possui um déficit de vagas, o que, atualmente está gerando uma grande Judicialização da educação.

Segundo a autora Lima (2015, p.1133) um dos fatos que contribuem para a ineficácia da educação, seria “especialmente nos países em desenvolvimento, constatou-se que muitas vezes não há o ensino adaptado às necessidades específicas dessas crianças ou este é insuficiente para atender a demanda”.

Desta forma, o Poder Judiciário sofreu um grande aumento da judicialização das políticas públicas educacionais. Assim, “o juiz como coautor das políticas públicas, fica claro que sempre que os demais poderes comprometerem a integridade e a eficácia dos fins do Estado (...) o Poder Judiciário deve atuar na sua função de controle” (GRINOVER, 2010, p.14). Em se tratando de mínimo existencial como o direito à educação, “esse mínimo existencial que, uma vez descumprido, justifica a intervenção do Judiciário nas políticas públicas, para corrigir seus rumos ou implementá-las” (GRINOVER, 2010, p.18).

O ACESSO À JUSTIÇA E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PELO PODER JUDICIÁRIO NO PROCESSO COLETIVO

Para a reivindicação das políticas públicas educacionais, é preciso contextualizar a importância do Acesso à Justiça, na garantia

constitucional, prevista no artigo 5º, XXXV da Constituição Federal de 1988. Segundo Almeida (2003, p.64), “não há como pensarem direito hoje sem pensar no acesso à Justiça. Direito sem efetividade não tem sentido. Da mesma forma, não há democracia sem acesso à Justiça, que é o mais fundamental dos direitos”.

Com a garantia prevista na Constituição Federal, obtivemos a segurança jurídica de pleitear em juízo um direito violado. Especificamente, trataremos do direito à educação. É sabido que ocorrem diversas dificuldades para ingressarmos em juízo, como a falta de conhecimento das leis básicas, altos valores judiciais, a grande morosidade do judiciário, entre outras.

“A Constituição de 1988 universalizou a proteção coletiva dos direitos transindividuais” (GUIMARÃES, 2015, p.6), assim o fez pelos artigos 5º, inciso XXXII, e 129, inciso III, desta forma, temos para a proteção coletiva, a ação de interesses difusos, coletivos e individuais homogêneos.

Em se tratando de ações coletivas, as dificuldades tornam-se ainda maiores, pois o acesso à justiça que representa em juízo os interesses transindividuais precisam ser debatidos. “Os direitos coletivos relacionados principalmente com a saúde, educação e segurança pública vão sendo colocados em segundo plano, principalmente nos países do terceiro mundo, que passam a ter como meta principal o cumprimento das determinações do FMI e deixam ao deus-dará investimentos básicos em hospitais, escolas, segurança pública, etc.” (ALMEIDA, 2003, p.94).

O autor Miranda (2011, p.3), defende

e afirma ser possível o ativismo judicial e interferência na criação de políticas públicas pelo Supremo Tribunal Federal, “concluimos ser possível afirmarmos que o STF é sim ator “interferente” em políticas públicas em face de omissões executivas e legislativas, não só porque crises institucionais nos demais Poderes (Executivo e Legislativo) assim também obrigaram e obrigam aquele Tribunal a atuar, desde que “provocado” a tanto (...)”.

Portanto, em virtude de todos os desafios, ressaltamos uma autora que resumirá todo o exposto sobre o controle das políticas públicas pelo Poder Judiciário: “qualquer tipo de ação – coletiva, individual com efeitos coletivos ou meramente individual – pode ser utilizada para provocar o Poder Judiciário a exercer o controle e a possível intervenção em políticas públicas” (GRINOVER 2010, p.36).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação, por seu caráter fundamental, tornou-se integrante da teoria do mínimo existencial. Pelo mesmo, podemos entender como um direito básico, fundamental a todo cidadão, sem o qual, não coadunará com o princípio da dignidade da pessoa humana, como previsto na Constituição Federal de 1988.

É preciso conhecimento dos direitos básicos, é preciso apoio dos poderes públicos no atendimento à educação. Bem como, o apoio do Poder Judiciário na concretude das políticas públicas educacionais, visto que, em atendimento ao processo coletivo nas ações coletivas com escopo de buscar a garantia

à educação pública, tornou-se instrumento mais qualificado na geração de efetividade jurisdicional.

Mesmo diante de poucas ações, precisamos de mais regulamentação quanto ao processo coletivo, assim como, da cognição da sociedade para com os direitos básicos, intrínsecos a todo cidadão brasileiro. A educação é um direito de todos, é questão de justiça social e de igualdade o seu cumprimento de forma universal.



INGRID SPAGNOL PEREIRA

Graduada em Direito pela Universidade Estadual de Maringá (2017). Especialista em Políticas Públicas (2017); Direito Administrativo (2018) e Metodologia do ensino da Sociologia e Filosofia (2018), pela Faculdade Campos Elíseos - FCE. Advogada.

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. Teoria dos direitos fundamentais. São Paulo: Malheiros, 2008.

ALMEIDA, Gregório Assagra de. Direito processual coletivo brasileiro: um novo ramo do direito processual. São Paulo: Saraiva, 2003.

BUCCI, Maria Paula Dallari Buci. Direito administrativo e políticas públicas. São Paulo: Saraiva, 2002.

Caderno de Desenvolvimento Humano sobre Escolas Ativas no Brasil. Brasília: PNUD: INEP, 2016.

CAMBI, Eduardo; ZANINELLI, Giovana. Direito fundamental à educação, exclusão social e cidadania. Revista dos Tribunais. v. 59, Jul. /Set., 2014.

CARMO, Erinaldo Ferreira do; ROCHA, Enivaldo Carvalho da. A educação como direito universal. Belo Horizonte: Revista brasileira de Direito Público, ano 12, n. 45, Abr./Jun. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. A judicialização da educação. Brasília: Revista CEJ, Ano XIII, n. 45, Abr./Jun. 2009.

DONATO, Neuza Aparecida. Aspectos do direito constitucional à educação. São Paulo: Revista dos Tribunais. vol. 2, Jul. - Dez., 2010.

DOROTEU, Leandro Rodrigues. Políticas públicas pelo direito à educação no Brasil. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XV, n. 104, Set. 2012. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12209>. Acesso em 01 Ago. 2018.

GUIMARÃES, Alexandre José. A educação como direito fundamental: efetivação por meio da ação coletiva na Constituição de 1988. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 20, n. 4231, 31 Jan. 2015. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/31829>>. Acesso em: 01 Ago. 2018.

GRINOVER, Ada Pellegrini. O controle de políticas públicas pelo Poder Judiciário. Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito, v. 7, n. 7, 2010.

JOAQUIM, Nelson. Direito à educação à luz do Direito Educacional. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XVI, n. 111, Abr. 2013. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13083>. Acesso em: 05 Ago. 2018.

LIMA, Carolina Alves de Souza. A conquista da educação como direito fundamental. Belo Horizonte: Revista brasileira de Direito Público, ano 9, n. 32, Maio/Ago, 2015.

MIRANDA, Dalton César Cordeiro de. O supremo tribunal federal e seu papel constitucional como “definidor” de políticas públicas. São Paulo: Revista dos Tribunais. v.

74, 2011.

MOTA, Sergio Ricardo Ferreira. Direito à educação, metodologia do ensino e suposta crise do ensino jurídico no Brasil. São Paulo: Revista dos Tribunais, v. 986, Jun. 2016.

MOURA, Andréa Guedes Martins Bastos de. A judicialização das relações escolares na rede pública de ensino: da necessidade de nova delimitação da responsabilidade civil no âmbito escolar. Rio Grande: Âmbito jurídico. 13 de Dez. 2017.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva; PINTO, Isabela Rahal de Rezende. O Supremo Tribunal Federal e a garantia do direito à educação. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. Sociologias: Porto Alegre, ano 8, nº 16, Jul./Dez. 2006.

Organização das Nações Unidas. Declaração universal dos direitos humanos. UNIC/Rio, Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em 01 Ago. 2018.



O PAPEL DO EDUCADOR NO ENSINO SUPERIOR E SUA VISÃO DOCENTE NO COMBATE A EVASÃO E REPETÊNCIA

RESUMO: Questionando-se qual deve ser o papel do educador no ensino superior? Como deve ser a formação docente? Objetivou-se conhecer quais são as exigências para o trabalho como professor. Pretende-se ainda apontar o papel do educador no ensino superior, pelo fato de estarmos diante de uma explosão de frustrações e insatisfações nas relações ensino e aprendizagem em nível superior. Analisar se a formação do educador interfere na evasão escolar e repetência do educando. A metodologia empregada neste trabalho foi revisão bibliográfica. Conclui-se, com este estudo ser fundamental o papel do educador no combate a evasão e repetência escolar desde a maneira como apresenta, expõe e explica ao conteúdo buscando motivar o educando pela busca reflexiva da formação cidadã consciente com a preocupação do ensino, e formação de sujeitos críticos e participativos.

Palavras-chave: Formação; Docência do Ensino Superior; Evasão; Repetência.

INTRODUÇÃO

Preocupamo-nos em analisar os problemas que causam a evasão e a repetência escolar procurando descobrir uma intervenção no combate a elas. Acredita-se que a evasão e a repetência escolar exigem uma visão de totalidade por parte dos educadores na busca de um caminho que possa reduzir ou quem sabe eliminar tais ocorrências buscando assim uma educação de qualidade para todos.

Para o presente trabalho utilizaram-se como referenciais teóricos autores como Arroyo (2013), Freire (2015), Pimenta e Anastasiou (2014) e Imbernón (2011) entre outros citados nas referências podemos ter uma melhor compreensão.

Com relação à Arroyo (2013) sua contribuição foi a de que somos professores e não apenas exercemos uma função docente. Os tempos de escola invadem outros tempos. Levando as angústias e sonhos da escola para casa e vice-versa. Freire (2015) contribuiu dizendo que tão importante quanto o ensino dos conteúdos é nossa coerência na classe. A coerência entre o que se diz, escreve e faz. Pimenta e Anastasiou (2014) contribuíram afirmando que embora os educadores universitários possuam experiências significativas na área de atuação, ou tenham um grande embasamento teórico, predominam, no geral, o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja um processo de ensino aprendizagem. Imbernón (2011) relata as mudanças necessárias para a formação docente e profissional, apresentando uma visão crítica

e sistemática da relação entre mudança e incerteza, levando-nos a entender o papel da educação como sendo ajudar a tornar as pessoas mais livres e menos dependentes do poder econômico, político e social.

Objetivou-se conhecer quais são as exigências para o trabalho como professor. Pretende-se ainda conhecer as possíveis causas da evasão e repetência escolar. Analisar se a formação do educador interfere na evasão escolar e repetência do educando.

O trabalho está dividido em três seções em que na seção 1 aborda o papel do educador no ensino superior, na seção 2 discorre sobre as formações docentes e profissionais e as qualificações para o trabalho dos professores. Na seção 3 aborda a evasão e repetência escolar.

A metodologia desenvolvida neste trabalho foi a revisão bibliográfica em livros, teses, artigos e periódicos da internet.

O PAPEL DO EDUCADOR NO ENSINO SUPERIOR

A educação na visão de um bom educador é o alcance da vida humana plena e dignamente, apropriando-se da cultura e da cidadania. A educação humanista é democrática, pluralista, aberta e crítica, acima de tudo é sensível e atenta às diferenças e necessidades culturais e até mesmo individuais, e é nessa visão que todos deveriam ser educados.

O educador deve ter como uma de suas metas, humanizarem aos alunos. Ele deve ter um espírito libertador intelectual, ser autônomo moralmente e pluralista em seus

pensamentos, ele deve também, em sua prática pedagógica libertar seus alunos da ignorância, do preconceito, do capricho, da alienação e de falsas consciências, buscando assim, desenvolver as potencialidades humanas de cada um. (QUEIROZ, 2001 apud KADOW, 2006, p. 13)

Para ingressar no magistério superior, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9394/96, em seu Capítulo VI, artigo 66 cita:

Apreparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

As universidades atualmente passam por uma crise de identidade sem precedente, em seu interior surgiram às maiores discussões sobre que forma a educação deveriam ter, porém ela mesma sofre pelas propostas que preparou.

Ao lado de manter pesquisas, estudos, publicações e discussões do mais alto nível e que apontam para as novas formas que a educação no mundo moderno deveria ter, as salas de aulas continuam tendo a mesma forma e a maior parte do ensino centrado na figura do educador.

Por meio do avanço nas ofertas educacionais, a uma ação de massa e deixando de pertencer a grupos privilegiados, novas oportunidades de trabalho surgiram no campo educacional.

O papel do educador universitário pode ser muito, crê ainda que as respostas possam

ser muitas, sendo todas elas perfeitamente justificáveis. As discussões são antigas, eivadas de ideologias, folclore, justificativas, acirramento de ânimos e, certamente, preconceitos dos mais diversos. (FINGER, 2017, p. 08)

Finger (2017) acredita, porém, que algumas coisas são fundamentais e precisam ser encaradas com muita seriedade por educadores e gestores universitários.

O educador universitário no contexto em que os Institutos de Ensino Superior e os alunos estão vivendo, não pode mais ser uma pessoa que fique repetindo aulas enfadonhas e massacrando seus alunos. Que não é tarefa fácil, isso todos nós sabemos, mas é necessária. O que está em jogo é toda uma geração de alunos que continuam a não receber o tratamento que merecem. E, se não forem os professores que fizerem essa reflexão, outros farão por eles. O que poderá ser pior, muito pior. (FINGER, 2017, p. 11)

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), embora os educadores universitários possuam experiências significativas na área de atuação, ou tenham um grande embasamento teórico, predominam, no geral, o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja um processo de ensino aprendizagem.

Para os autores, é preciso considerar que a atividade profissional de todo docente possui uma natureza pedagógica, e vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de construção e apropriação de saberes e modos de atuação.

O saber possibilita a emancipação do ser

humano servindo de respaldo para a luta contra toda e qualquer injustiça social gerada pelo raciocínio duro e cruel do liberalismo econômico. “A escola é instituição cujo papel do saber sistematizado existindo a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso a esse saber”. (SAVIANI, 2011, p. 22)

Faz-se também necessário o desenvolvimento de algumas competências fundamentais para o exercício da prática pedagógica: a liderança, a ação interpessoal para a eficácia da prática, gestão participativa com a instituição e seus alunos, contribuir para a qualidade da universidade, a construção da autonomia como finalidade da educação e ser pessoalmente um eterno aprendiz.

Diante do exposto acima, como Pimenta e Anastasiou (2014), acredita-se que grande parte dos educadores do ensino superior constrói sua identidade docente por meio das experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores, que lhes possibilitam dizer quais eram os bons professores, e dessa maneira formam modelos positivos e ou negativos, nos quais se espelham para reproduzir ou negar.

Na verdade, eles não se identificam como professores, uma vez que olham o ser professor e a universidade do ponto de vista do ser aluno.

O desafio, então, que se impõe é o de construir a identidade de professor universitário, baseado não apenas nas experiências vividas e no saber específico, mas também no empenho em construir saberes pedagógico por meio de uma contínua formação, que viabilize o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício do

magistério.

Não posso ser educador se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição, uma tomada de posição, decisão e ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Assim como não posso ser educador sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas da minha atividade pedagógica. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 2015, p. 39)

Para as Instituições de ensino superior, os requisitos necessários para ser um bom docente seriam: a capacidade de comunicação, atualização e profundidade de conhecimentos teóricos e práticos, precisão no domínio do tema, fluência verbal, correção e adequação da linguagem e domínio dos aspectos didáticos aplicáveis à situação de aprendizagem.

Por não ser uniforme, a formação docente universitária não sofre alteração, porém as seleções para a carreira docente são unânimes com relação à escolha do profissional, buscando um educador competente e competitivo, inserido na sociedade e mercado de trabalho com maior nível de escolarização e de melhor qualidade, além de utilizar de tecnologias de informação na sua docência produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas dominando o conhecimento

contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas, um docente que domine o trato da matéria do ensino e a integre ao contexto curricular e histórico-social, utilizando diversificadas formas de ensinar, dominando sua postura e buscando a participação do aluno. (CUNHA, 2005, p. 6)

Em relação à educação superior, o surgimento de escolas superiores, faculdades e universidades estão ligadas à função crescente que elas passam a desempenhar nas sociedades modernas: produção de conhecimento, ensino, e extensão. Assim, como um fenômeno plurifacetado, a educação superior é constituída por uma diversidade crescente de instituições, propostas, funções e orientações, ao mesmo tempo, em que mantém relações e interações complexas com o sistema econômico, político e social, evidenciando-se como fator importante no processo de transformação social, pela sua crescente expansão quantitativa e o aumento de sua relevância social no mundo contemporâneo.

FORMAÇÕES DOCENTES E PROFISSIONAIS

Imbernón (2011) relata as mudanças necessárias para a formação docente e profissional, apresentando uma visão crítica e sistemática da relação entre mudança e incerteza. Diante disso, deixa claro que todos hoje estão de acordo quando se trata da necessidade de mudança, contudo a maioria afirma que a profissão docente deve mudar, sobretudo em virtude da complexidade da nova sociedade, porém não se diz como,

nem porque e no qual deve mudar.

O século atual representa um acontecimento mítico para todos que pertenceram à segunda metade do século anterior, e por isso, parece necessário que toda instituição educativa, desde a que se encarrega das etapas iniciais até a Universidade, bem como toda instituição responsável pela formação inicial e permanente, como instituições “que tem a função de educar e a profissão docente, deve mudar radicalmente, tornando-se algo realmente diferente, apropriado às enormes mudanças que sacudiram o último quartel do século XX”. (IMBERNÓN, 2011, p. 7)

Conforme Imbernón (2011), a instituição educativa evoluiu no decorrer do século XX, mas o fez sem romper as linhas diretrizes que lhe foram atribuídas em sua origem: centralista, transmissora, selecionadora, individualista.

Conforme Sander (2005) citado por Silva (2017, p. 4) para educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente, e para superar as desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar desigualdades sociais, os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes.

De acordo com Imbernón (2011, p. 8) “a instituição educativa precisa que outras instâncias sociais se envolvam e ajudem no processo de educar, e isso implica que a educação se torne cada vez mais complexa”, seja muito mais do que esse mero ensino do básico elementar de um ponto de vista acadêmico, a minoria homogênea em uma época em que o conhecimento e sua gestão estavam em poder de uma minoria, que

monopolizava o saber.

“O papel da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social”. (IMBERNÓN, 2011, p. 27)

Embora a condição de funcionário do setor público e as estruturas de dependência do sistema assalariado no setor privado marquem de modo determinante as relações de trabalho, e estas não tenham tido variações significativas no último quarto de século, o mesmo não acontece com o âmbito estritamente profissional, em que as mudanças se produzem mais rapidamente. (IMBERNÓN, 2011, p. 36)

Há consenso quando se afirma que a profissão de educador deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do saber escolar. O professor não pode ser um mero executor do currículo oficial e a educação já não é mais propriedade da escola, mas de toda a comunidade.

Conforme Scocuglia (2006, p. 197) o professor precisa assumir uma postura mais relacional, dialógica, cultural, contextual e comunitária.

Historicamente, a profissão docente caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões. Possuir certo conhecimento formal era assumir a capacidade de ensiná-lo. (IMBERNÓN, 2011, p. 13)

Durante muito tempo a formação do professor era baseada em “conteúdos objetivos”. Hoje o domínio dos conteúdos de

um saber específico científico e pedagógico é considerado tão importante quanto às atitudes.

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, resolvendo situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto.

Imbernón (2011) sugere que o professor precisa adquirir conhecimentos ou estratégias específicas, isto é, planejamento curricular, pesquisa sobre a docência, estratégias para formar grupos, resolução de problemas, relações com a comunidade, atividade sócio cultural etc.

O ensino competente é um ensino de boa qualidade, onde o conceito de qualidade é totalizante e, ela em nossos dias, é uma palavra de ordem mobilizadora. O que se tem, no entanto, é uma retórica da qualidade, na qual é preciso superar, denunciando-se e evitando-se o discurso competente, o discurso do conhecimento que dissimula a dominação na sociedade. (RIOS, 2010, p. 19)

Para Rios (2010) a reflexão sobre os conceitos de competências e qualidade tem o propósito de buscar uma significação que se alterou exatamente em virtude de imposições ideológicas.

Para se conseguir a atenção dos alunos, necessitamos usar palavras, muitas palavras. Abrir espaço aos alunos por meio de conversa é fundamental, esquecendo as aulas tradicionais.

Promovendo debates sobre os procedimentos empregados e as diferenças

encontradas, orientando, reformulando e valorizando as soluções mais adequadas, é uma maneira de mediação entre o professor e o aluno.

A possibilidade de inovações nas instituições educativas não pode ser proposta seriamente sem um novo conceito de profissionalização do professor, que deve romper com inércias e práticas do passado.

QUALIFICAÇÕES PARA O TRABALHO DOS PROFESSORES

Os contextos das reformas educacionais são próprios para se debater concepções de professores presentes entre nós. Atualmente, no Brasil, convivem vários conceitos a respeito desse profissional. Dentre eles, o que mais se destaca é “o do professor como técnico, que sabe fazer uma série de coisas, mas precisa que lhe apresentem o que e como fazer, ou seja, ele é o transmissor de um saber produzido no exterior da profissão” (FREIRE, 2015).

Em oposição a essa visão, as novas tendências investigativas sobre formação de professores vêm firmando a ideia de professor reflexivo capaz de criar seu próprio caminho profissional, que é coletivo, e de buscar seu desenvolvimento profissional. Dessa forma significa investir na formação para que seja capaz de elaborar os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, vivenciadas nos contextos escolares.

Compreender o professor dessa maneira é considerá-lo um profissional.

A concepção de professor reflexivo parece-nos mais apropriada para dar conta

das múltiplas dimensões que estão presentes na complexa atuação da profissão. A questão da concepção sobre o professor é importante porque está diretamente relacionado com o papel que lhe é atribuído na educação, o que em momentos de mudanças tem especial relevância (FREIRE, 2015, p. 37).

A qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem mais sim algo que vai sendo alcançado. “A qualidade é algo dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia a dia e de maneira permanente”. (ZABALZA, 2007, p. 32)

Não posso ser educador se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição, uma tomada de posição, decisão e ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Assim como não posso ser educador sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas da minha atividade pedagógica. [...] A coerência entre o que digo o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 2012, p. 39)

Para Zabalza (2007, p. 267) “é preciso que o professor tenha uma atitude de observação que o mantenha informado da influência que o projeto do ambiente está exercendo sobre a conduta dos alunos e sobre a sua aprendizagem”.

Assumir que o processo de mudanças educacionais se faz com participação dos

professores, traz, como referencia “a inclusão da formação contínua como um dos seus elementos constitutivos, e não como uma condição prévia da mudança ou como forma de garantir sua programação”. (ALMEIDA apud BICUDO, 1999, p. 257)

Naverdade, reforça-se a necessidade de se tratar o ensino como uma profissão dinâmica, em desenvolvimento, no qual os professores tomam para si a responsabilidade que lhes compete ao se definir os rumos da mudança educacional. Significa também reconhecê-lo como lócus de produção de conhecimento, e o professor como um sujeito histórico capaz de produzi-los.

EVASÃO E REPETÊNCIA ESCOLAR

Conforme Silva (2016, p. 2) “é a partir da problematização da evasão escolar e da repetência, em escolas públicas e superiores do município de São Paulo que se reflete, de forma agravada, a realidade da educação no país”. Entende-se então que os problemas educacionais do Brasil não serão resolvidos por meio da importação de projetos bem sucedidos em outros países.

O Brasil, como os demais países da América latina, está empenhado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos. (MOYSÉS, 2007, p. 35 apud SILVA, 2016, p. 3).

Silva (2016, p. 3) completa dizendo que “do ponto de vista quantitativo, pesquisas indicam que o Brasil, já universalizou o acesso

à escola. No entanto ampliar as vagas da rede ensino não resolve o problema”. Muitos são os problemas relacionados à dimensão pedagógica, tais como: professores mal preparado e mal remunerado, bem como currículos alheios à realidade do educando, pois não levam em consideração as exigências dos novos tempos. A evolução tecnológica não alcança a todos, sendo outro paradigma que precisa ser quebrado, pois, grande parte da população permanece excluída do mais elementar direito do cidadão que é o de comunicar-se, seja por meio dos códigos da leitura e ou da escrita.

Conforme Braga, Pinto e Cardeal (1997) no ensino superior observa-se que alunos com maiores números de repetência têm grandes chances de desistir do curso superior em que estão matriculados. A repetência sucessiva faz com que o acadêmico fique desestimulado a continuar no curso. (apud DIAS, THEÓPHILO e LOPES, 2009).

Diante desta constatação, não podemos aceitar tal descompasso, pois uma sociedade que avança científico-tecnologicamente, sem condições de usufruir destes benefícios, é duplamente discriminadora por não possuir elementos necessários ao uso dos avanços da ciência.

“Não podemos perder a batalha do desenvolvimento, assim como, não podemos perder a batalha da humanização do homem brasileiro”. (FREIRE, 2015, p. 24)

A ética profissional está inserida nesse conjunto e torna-se presente no momento da organização do saber que será veiculado na instituição escolar e, ao mesmo tempo, na direção que será dada a esse saber na

sociedade (SILVA, 2016, p. 3).

Completa Silva (2016, p. 4) que diante do exposto, “o sinal mais indicativo da responsabilidade e compromisso do gestor é seu permanente empenho na instrução da equipe gestora”, no planejamento e na organização de propostas inovadoras de ensino e de atividades de estudo.

O sistema educacional deva rever os objetivos da escola, sobretudo, daquelas frequentadas por populações carentes. O gestor deve orientar seu corpo docente a praticar atitudes que considere o aluno em sua totalidade, ou seja, deve considerar seus conhecimentos e experiências (habilidades e competências) concebendo-os como sujeito ativo, autor e co-autor de sua história (SILVA, 2016, p. 4).

Um dos grandes desafios que temos de enfrentar, é contribuir para acabar com a defasagem no ensino das escolas públicas, fazendo algum tipo de transformação na educação. Nas escolas, objetivando o real processo do aluno, ajudá-los a compreender suas dificuldades na realização de tarefas, dificuldades essas que o levam a demonstrar lacunas em sua aprendizagem.

Na escola, de maneira geral, não há ciência nem posicionamento social. A razão que motiva o professor a refletir sobre suas metodologias de ensino tornou-se sintoma de loucura, confirmado por injustas sociais e ineficazes em quase todos os aspectos que se analisem. Algumas tentativas buscam a importação de modelos da prática educativa de outros países. E isso só é possível por meio de uma reflexão sobre a prática de ensino.

“Muitas lutas vêm sendo assumidas

por educadores e políticos na denúncia da função seletiva discriminatória das notas e conceito e dos sérios prejuízos decorrentes das classes populares”. (HOFFMAN, 2013, p. 17).

A educação tem perspectiva de construção de conhecimento, e parte de premissas básicas como: confiança na possibilidade de os educandos construir suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses. (HOFFMAN, 2013, p. 25).

Tudo isso, dinamiza oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões a partir da formulação de respostas.

Miguel Arroyo (2013) diz que a escola foi reduzida a ensino e os mestres a ensinantes, na qual a desvalorização do campo educativo e do saber profissional leva a desvalorização da categoria frente ao governo e a sociedade a cada nova ideologia; nova moda econômica ou política, a cada novo governante e até agências de financiamento se julgam no direito de dizer o que somos e o que devemos ser nosso perfil, nossos saberes e competências e redefinir o currículo.

Somos professores e não apenas exercemos uma função docente. Os tempos de escola invadem outros tempos. Levando as angústias e sonhos da escola para casa e vice-versa. O discurso do profissionalismo é ambíguo: para a categoria pode significar reconhecimento e valorização; para o lado social pode significar a justificativa para adiar esse reencontro. Somos a imagem que fazemos do nosso papel social, não o que teimamos ser, esse processo social é lento e

complicado, entre imagens e autoimagens.

Os professores de primeira a quarta séries carregam uma imagem pouco profissional, já os professores de quinta a oitava séries do ensino fundamental e do ensino médio tem outra imagem social, conferida por sua competência técnica em sua área, porém não se afirmam como docentes educadores, já no nível superior os docentes e seus saberes, tem um estatuto social reconhecido.

Quando a visão da escola e de seus educadores reduz-se apenas a aprender habilidades, saberes, domínios de matérias, o ensinar e os ensinamentos também ficam empobrecidos. A recuperação do sentido do nosso ofício está em reinterpretá-lo como ofício de ensinar a sermos humanos.

Segundo Gabriel Chalita (2003) as palavras são armas que isenta ânimos, coragem, sensibilidade, talento. Dessa forma, podemos definir o amplo leque de sentidos e potencialidades da palavra educação, cuja beleza está em desvendar novos amanhãs e promissores horizontes.

Qualidade social da educação significa a nosso entender, garantir a todo cidadão brasileiro o acesso ao conhecimento socialmente produzido e sistematizado, como instrumento de compreensão do mundo, das relações com a natureza, com a cultura e a sociedade e de emancipação individual e coletiva, na perspectiva de construir uma sociedade justa igualitária.

Nosso propósito visa considerar o sujeito como sujeito de direitos e a educação como direito social. Estabelece-se, então um grande desafio as escolas, desafio que só terá fim, quando as instituições escolares

derem-se conta de educar a todos os que a ela tem acesso em um clima democrático, tornando seu espaço, um lugar de igualdade e liberdade. Atualmente acontece um grande distanciamento entre conteúdos, estratégias e metodologias e as necessidades contemporâneas. A inserção digital, embora seja uma necessidade, está distante de fazer parte da realidade educacional brasileira.

Para minimizar ou talvez sanar a evasão e repetência escolar, seja necessária a definição de uma política voltada a identificar e apoiar os alunos com déficit de aprendizagem, não os deixando desistir de um futuro promissor, para nunca mais voltar a ter uma oportunidade de vida melhor, para ele, para o crescimento e manutenção das Instituições de Ensino Superior e conseqüentemente para o crescimento do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre o pensamento do profissional de educação e a reflexão, demonstram que o conhecimento pedagógico gerado pelo educador é um conhecimento ligado à ação prática, não podendo estar desvinculado da relação teoria e prática.

Os educadores contribuem com seus saberes, valores e experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade do ensino, sendo assim sua prática não deve ser baseada na racionalidade técnica, mas sim na consciência de ampliar seus conhecimentos, especialmente os pedagógicos, que facilitam o confronto de suas ações cotidianas com produções teóricas, contextualizando-as com um saber significativo.

Considerando que as reflexões sobre o papel do educador de ensino superior proporcionada pelas universidades representam um forte referencial para enriquecermos nossas discussões e amadurecer nossa prática ao passo que educadores, pode-se considerar que o presente estudo abordou questões, que de certa forma implicam num repassar de nossa atuação, e que, favorecerá a inverter a prática tradicional em prática construtiva capaz de oferecer ao graduando subsídios para enfrentar os desafios da profissão.

Em suma a complexidade do problema educacional é a falta de compreensão complexidade semelhante à da própria vida humana, mas, assim como não se deve arregimentar nem uniformizar a vida, não se pode uniformizar nem arregimentar a educação. A unidade da educação nacional, como a unidade da vida brasileira, decorrerá da conciliação que soubermos estabelecer entre os seus dois aspectos fundamentais de organização e liberdade, responsabilidade e autonomia.

Em se tratando do papel do educador do ensino superior deixou-se claro que o mesmo exerce suas funções na mais elevada das competências, buscando sempre atrair a atenção do aluno, por meio de sua postura e suas didáticas pedagógicas diversificadas.

Para que houvesse um avanço efetivo na formação de uma nova estrutura escolar que atendesse às necessidades modernas seria necessário um trabalho intenso para que os professores passassem a acreditar nas inovações e as incorporassem à sua prática pedagógica. Visualizar a ideologia que rege a

educação conscientizar-se das necessidades de mudança da estrutura curricular seria o primeiro passo de transformação de nosso sistema educacional, pois a partir destas ações os docentes conseguiriam estabelecer metas sempre considerando o contexto social, econômico e ideológico em que o processo de ensino-aprendizagem é desenvolvido.

Embora a educação superior nos dias atuais seja baseada em propostas impostas pelas leis educacionais sancionadas pelo Ministério da Educação e articuladas pela lei de diretrizes e bases não podem dizer que nossa pesquisa encerra-se aqui, pois se deixa em aberto uma dimensão universitária enorme que merece ser pesquisada e fundamentada, a fim de dar maior ênfase a nossa pesquisa.



IRA ROSOLIA DE MATTOS

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura do Estado de São Paulo No CEI Américo de Souza, Licenciada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP) Pós Graduada em Ludoterapia Aplicada à Educação pela Faculdade Polis das Artes e aluna do Curso de Educação Inclusiva da Faculdade Campos Elíseos (2018).

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis, Vozes, 2013.

BICUDO, M. A. V; SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.) Formação do educador e avaliação educacional: organização da escola e do trabalho pedagógico. v. 3. São Paulo: UNESP, 1999.

BRASIL. LDBEN. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. DOU. Brasília, n. 248. 23/12/1996.

CHALITA, G. B. O poder de fogo da educação. In: Revista Fapesp, ed. 85, Março 2003.

CUNHA, M. I. O professor universitário na transição de paradigmas. São Paulo: Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

DIAS, E. C.; M. THEÓPHILO, C. R.; e LOPES, M. A. S. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de ciências contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros, Minas Gerais, 2010. Disponível em: <<http://www.congressosp.fipecafi.org/anais/artigos102010/419.pdf>> acesso em 10 de julho de 2018.

FINGER, A. P. Ph.D. O papel e as funções do professor em um ambiente universitário moderno e tecnológico. Unifil. Disponível em: <http://www.unifil.br/docs/pec/O_papel_e_as_funcoes_do_professor.doc>

Acesso em 03 de julho de 2018.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HOFFMANN, J. Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista. 43. ed. Porto Alegre 2013. Educação e Realidade.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KADOW, R. C. As diversas faces da educação: memorial de formação. Unicamp. Memorial - São Paulo: Campinas, 2006.

MOYSÉS, L. M. O desafio de saber ensinar. 12. ed. São Paulo: Papyrus, 2007.

PIMENTA, S, G; ANASTASIOU, L. G. C. Docência no ensino superior. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RIOS, T. A. Por uma Docência de Melhor Qualidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SANDER, B. Políticas públicas e gestão democrática da educação. Brasília: Líber Livro, 2005. In: SILVA, M. M. O papel do gestor na formação continuada dos docentes. Revista Scientific Magazine. Disponível em: <<http://scientificmagazine.net/artigos%20PDF/O%20PAPEL%20DO%20GESTOR%20NA%20FORMA%20C7%20C3%20CONTINUADA%20%20Manasses.pdf>> Acesso em 13 de julho de 2018.

SCOCUGLIA, A. C. Paulo Freire na história da educação do tempo presente. Portugal: Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SILVA, M. S. O papel pedagógico do gestor no combate a evasão e repetência escolar. 2016. Revista Acadêmica Online. Disponível em: <<http://www.revistaacademicaonline.com/products/o-papel-pedagogico-do-gestor-no-combate-a-evasao-e-repetencia-escolar/>> Acesso em 03 de julho de 2018.

ZABALZA, M. A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.



A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR COMO UM PROCESSO CONTÍNUO DE APRENDIZAGEM

RESUMO: A prática da avaliação escolar tem ocupado um espaço bastante importante nos planejamentos pedagógicos. A avaliação tem sido apresentada aos alunos como uma forma de atribuir notas, repetir ou passar de ano, o conteúdo pedagógico visto apenas como memorização de informações e o aluno como um ser pacífico e não pensante. O artigo busca apresentar a avaliação como um processo contínuo de aprendizagem, com o objetivo de diagnosticar a relação ensino/aprendizagem. Buscando entender como o aluno relaciona os novos conhecimentos adquiridos com o conhecimento solidificado, um processo de construção e reconstrução da aprendizagem. A avaliação terá um papel de diagnóstica, afim de estabelecer quem adquiriu os conhecimentos necessários previamente estabelecidos. O objetivo desse artigo foi buscar e analisar as práticas da avaliação em uso, e poder traçar um esboço da avaliação considerada ideal, fazendo uma análise comparativa, empregando o método qualitativo.

Palavras-chave: Avaliação; Aprendizagem; Prática; Teoria; Processo.

INTRODUÇÃO

Pensar em educação no momento histórico atual exige adentrar as especificidades próprias da etapa da educação. Tentar-se-á situar a educação, iniciando por uma breve retomada histórica no mundo e, especialmente no Brasil, e tentar perceber as tendências da sua estruturação em tempos de globalização. E, percorrendo as tendências ou os desafios, encontrar encaminhamentos para o processo de adaptação e permanência da criança na escola. Nos últimos anos, as questões referentes à avaliação passaram a ter um crescente papel de protagonista, até se converterem em um dos focos prioritários de atenção nas análises, reflexões e debates pedagógicos e psicopedagógico.

O objetivo desse artigo é buscar analisar as práticas da avaliação em uso para poder traçar um esboço da avaliação considerada ideal, fazendo uma análise comparativa, empregando o método qualitativo.

UM OLHAR PEDAGÓGICO

Segundo LUCKESI (1990), o discurso pedagógico e psicopedagógico atualmente nos oferecem uma série de reflexões e propostas sobre avaliação na educação, que não são de forma alguma desprezíveis, nem em números, nem em interesses.

Como parte das reformas dos sistemas de ensino, instalou-se em diferentes países sistemas nacionais de avaliação. No Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado em meados da década de 80 e tem como respaldo legal a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que define como responsabilidade da União a avaliação do rendimento escolar em nível nacional. Segundo FRANCO & BONINI (2001, p. 18), o objetivo declarado do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) é gerir e organizar informações sobre a qualidade e equidade e a eficiência da educação nacional.

Expressões e conceitos como os da avaliação inicial, formativa e somatória passaram a integrar, em grande medida, de nossa bagagem profissional. Porém, há diferentes tipos de avaliações que podem e devem desempenhar funções diferentes e, é necessário utilizar procedimentos e técnicas de avaliações igualmente diferenciadas. De acordo com VASCONCELLOS (1993), o que se observa hoje, basicamente, na escola é um tipo de avaliação tradicional, autoritária, com aquele cunho apenas de constatar e não intervir para mudar. Por outro lado, as mudanças que vêm ocorrendo, muitas vezes, são quase imposições das mantenedoras.

De qualquer forma, a temática “A prática da avaliação escolar” tem ocupado bastante espaço. A escolha do tema deve-se justamente pela ênfase dada a essa questão ultimamente. Será que isso não pode ser perigoso? Afinal, do ponto de vista da escola, o mais importante é o projeto político-pedagógico, a questão do desenvolvimento e da formação humana, da cidadania, da construção do conhecimento. Por outro lado, do jeito que a avaliação tem sido feita, acaba comprometendo mesmo a concretização do projeto. Entende-se que o tema precisa ser tratado com muito critério porque tem

muitos desdobramentos.

Para PERRENOUD (1999), a avaliação é uma tortura medieval. É algo mais tardio, gerada nos colégios por volta do século XVII e tomada indissociável do ensino em massa que conhecemos deste o século XIX com a escolaridade obrigatória. O grande problema da sua criação é a consenso, ou sua falta, de como avaliar, de que maneira ou sobre os níveis de exigência se avaliar? Olhar pesquisador e vigilante. Saber observar é a chave para uma avaliação realmente formativa. E para observar bem é preciso ter dois olhares: o de pesquisador e o de vigilante.

Com um olhar pesquisador, o educador planeja o que deve focalizar baseado na sua ação pedagógica e com o olhar vigilante não procura focos dos problemas já existentes, mas prevê possíveis problemas e necessidades.

Segundo SOUZA (2004), o conceito de avaliação de aprendizagem, que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno, necessita ser redirecionado, porque a competência ou incompetência do aluno resulta, em última instância, da competência ou incompetência da escola. A avaliação escolar, não deve restringir-se a um de seus elementos, de forma isolada. Este trabalho procede a uma retrospectiva histórica da educação e apresenta a escolaridade do aluno, o aproveitamento escolar, a legislação e a prática da avaliação. Para verificar se captam ou não os progressos realizados por elas no desenvolvimento e/ou aprendizagem de certas capacidades; se esses procedimentos

e instrumentos permitem relacionar os progressos realizados por eles ao ensino que está se ministrando.

A LEGISLAÇÃO E A AVALIAÇÃO

Utilizando como referência a legislação que normaliza o ensino institucionalizado, nota-se que a possibilidade de organização não seriada do ensino está posta desde 1961, cujo artigo 104 prevê a permissão para organização de cursos ou escolas experimentais com currículos, métodos e períodos escolares próprio. Segundo PESTANA (1998), na Lei nº 4.024/61 tal possibilidade é posta com o caráter experimental na Lei nº 5.692 de 1971, uma alternativa, na qual se lê no artigo 14, parágrafo 4º, que verificadas as necessidades condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios dos alunos pela conjugação de idade e aproveitamento.

De acordo com o Parecer do Conselho Federal da Educação, o sistema de avanços progressivos implica na adequação dos objetivos educacionais à potencialidade de cada aluno, agrupando por idade e avaliando o aproveitamento do educando em virtude de suas capacidades. Não existe reprovação. A escolaridade do aluno é vista com um objetivo de crescimento, pelo regime de avanços progressivos; o aproveitamento escolar independe da escolaridade, ou seja, do número de anos que a criança frequenta a escola.

A adoção do sistema de avanços progressivos, possibilidade dada pela legislação, no qual o aluno caminha de acordo

com a sua capacidade, resulta na extinção da seriação e, em decorrência, da consequência classificatória da avaliação. Vale mencionar que no referido parecer são indicadas várias condições a serem observadas para que tal sistema seja implantado com êxito: agrupamento de alunos; segundo critério conjugado de idade cronológica e nível de progresso (aproveitamento escolar); avaliação contínua dos alunos pelo professor e aplicação de diferentes meios de verificação de aprendizagem; existência de programas diferenciados de acordo com os grupos de alunos, programas graduados que promovam a diversificação do ensino; capacidade de adaptação da escola ao nível de desenvolvimento de seus alunos.

Para SILVA (2001), é possível verificar que o sistema de avanços progressivos, para ser implementado exige a disponibilidade de uma série de recursos, entre eles: infraestrutura da escola que permita a formação de diversos agrupamentos de alunos, considerando os diferentes níveis de aproveitamento escolar apresentados. Além destes, numa análise mais detalhada, muitos outros recursos poderiam ser apontados como necessários para a viabilização do sistema de avanços progressivos. Se, por um lado, é importante notar que a legislação abre a possibilidade de uma organização do sistema escolar em regime não seriado, no qual a avaliação não desempenharia um papel classificatório, por outro lado, registra-se que algumas das condições que a própria legislação expôs para sua implantação indicam quão distantes estavam das existentes na rede escolar.

A perspectiva de uma organização do

ensino em moldes que impulsione a ruptura com uma prática classificatória de avaliação recolocada de modo mais claro na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96, em vigor desde 20 de dezembro de 1996, quando são indicadas diferentes alternativas de organização do ensino, assim expressas em seu artigo 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim a recomendar.

Como se vê, são elencadas alternativas à organização anual em séries, a implantação de formas de atendimento escolar que venham a responder de modo mais adequado ao processo de desenvolvimento do aluno, organização seriada, mecanismos de reclassificação dos alunos e de progressão parcial, e que é expresso no parágrafo primeiro do artigo 23 e nos incisos II e III do parágrafo 24. Para apreciação de viabilidade das alternativas de organização propostas, na qual se incluía organização em ciclos, cabe verificar quais iniciativas serão tomadas no âmbito dos executivos estadual e municipal que sejam mobilizadoras de mudanças.

Para SILVA (2001), no caso dos ciclos, além de decretar a sua implantação, é necessário que sejam criadas circunstâncias de trabalho que favoreçam aos profissionais da escola, alunos e pais uma reflexão coletiva e a construção de novas propostas capazes de garantir que uma medida potencialmente tão valiosa garanta a democratização do ensino.

É POSSÍVEL ARTICULAR A PRÁTICA A TEORIA?

Falar sobre avaliação é uma tarefa difícil. Difícil por ser assunto que gera controvérsias entre alunos professores, diretores e outros indivíduos ligados direta ou indiretamente ao processo de ensino aprendizagem. As posições são geralmente radicais: alguns defendem a avaliação como se ela significasse a solução de todos os problemas educacionais; outros atacam “Morra a Avaliação”, desconsiderando seu importante papel de informação e orientação para a melhoria do ensino.

Um educador deve se conscientizar das implicações filosóficas-políticas que permeiam o processo avaliativo em uma perspectiva inovadora da avaliação no que diz respeito à questão da melhoria da qualidade do ensino. Ainda hoje avaliar é confundido com medir, talvez pela própria origem histórica da avaliação. O uso da avaliação vem de longa data. Por meio da EBEL – Encontro Baiano dos Estudantes de Letras (2001) tem-se o relato sobre a presença de exames já em 2.205a.C. Nesta época, o imperador chinês examinava seus oficiais a cada três anos, com o fim de promovê-lo ou demiti-los. O regime competitivo da China Antiga tinha como propósito principal promover o Estado com homens capacitados.

Avançando na História, no século XIX, os Estados Unidos da América criam um sistema de testagem, um dos primeiros nesta área. Deixamos de formar um profissional competente se insistirmos na manutenção de uma prática de avaliação classificatória,

aquela comprometida apenas com resultados numéricos, precisos, terminais. Deixamos muitas vezes de auxiliar o aluno a resolver suas dificuldades a avançar no seu conhecimento. SAVIANI (2000, p.41), afirma que o caminho do conhecimento é perguntar dentro da cotidianidade do aluno e da sua cultura; mais que ensinar e aprender um conhecimento, é preciso concretizá-lo no cotidiano, questionando, respondendo, avaliando, num trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos que constroem o seu mundo e o fazem por si mesmos. O significado principal é o de perseguir o envolvimento do aluno, sua curiosidade e comprometimento sobre o objetivo de conhecimento, refletindo juntamente com o professor sobre seus avanços e suas dificuldades, buscando o aperfeiçoamento de ambos.

A imagem que uma pessoa tem de si é, em grande parte, formada com base na maneira como ela é vista pelo outro com quem convive; e a opinião do outro tem influência proporcional ao valor que ele tem de nossa vida. Assim. Quando pessoas que são importantes para nós nos elogiam, sentimos-nos encorajados a enfrentar desafios, fortalecendo nossa autoimagem.

O professor é importante para os alunos e constitui uma referência para a formação do seu autoconceito, a maneira como se relaciona com eles é fundamental para que se sintam inteligentes e capazes. Tais informações ajudam os alunos a tomar consciência de sua própria aprendizagem e a usar com mais segurança os conhecimentos de que se apropriaram. Cabe ao professor ajudar os alunos a falar de si, emitir opiniões

sobre os acontecimentos e explicitar suas hipóteses explicativas nas situações de aprendizagem.

É preciso construir uma relação com os alunos e entre eles de forma a criar um ambiente na qual todos sejam respeitados em suas diferenças, não permitindo que zombem um dos outros; ouvindo suas ideias de cada um com atenção, fazendo com que todos participem das atividades propostas.

As funções da avaliação são parcialmente duas: a diagnóstica e a classificação. Da primeira, supõe-se que permita ao professor e ao aluno detectar os pontos fracos e extrair as consequências pertinentes sobre colocar posteriormente a ênfase do ensino e da aprendizagem. A segunda tem por efeito hierarquizar e classificar os alunos. A avaliação prega em parte a avaliação com base na primeira, mas a emprega fundamentalmente para a segunda.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA O ALUNO

No que diz respeito à avaliação, GARDNER (1995) afirma ser necessário auxiliar os estudantes a desenvolver suas habilidades intelectuais, explorando a o máximo as capacidades do indivíduo. Assim, a avaliação deve ser utilizada para informar ao professor quanto o aluno está aprendendo e para informar ao aluno sobre suas capacidades individuais.

O aluno, na Avaliação Formativa, tem um papel diferenciado daquele que lhe é dado nas formas convencionais de avaliação. Qual é o seu papel? O de construtor, avaliador e

regulador de seu aprendizado. Na verdade, uma soma de competências que o torna protagonista de sua formação. Mas, como a Avaliação Formativa proporciona esse autocontrole? A Avaliação Formativa é uma ação multifacetada, na qual cada aluno é analisado respeitando-se suas diferenças individuais. Isso significa que pontos fortes e fracos dos alunos, em cada assunto, são observados.

A síntese geral não é o resultado de um único instrumento avaliativo, mas de uma série de avaliações. Ele conhecerá com mais precisão suas deficiências para poder melhorá-las. Ele também descobrirá como usar suas habilidades para atingir melhores resultados. O aluno pode assim compreender melhor seu desempenho e se conhecer melhor.

Segundo PERRENOUD (1999) a avaliação formativa permite construir, auto avaliar e regular aprendizado. Este é o caminho que o aluno percorre ao saber utilizar os mecanismos da Avaliação Formativa. O aluno torna-se o agente de seu aprendizado. O que não exclui a necessidade do educador; afinal é ele que guia o aluno na busca do conhecimento. É o educador, também, que orienta a visão do aluno para analisar os resultados e tomar atitudes com base neles.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO

A observação na avaliação é muito importante. Saber observar é a chave para uma avaliação realmente formativa. E para observar bem é preciso ter dois olhares: o de pesquisador e o de vigilante. Com o olhar

pesquisador, o educador planeja o que deve focalizar baseado na sua ação pedagógica e com o olhar vigilante não procura focos de problemas já existentes, mas prevê possíveis problemas e necessidades.

Observar bem é, portanto, ter um olhar pesquisador, que cerca o foco do problema para chegar à solução, e olhar vigilante, que está sempre atento às faltas e à iminência de falhas no processo pedagógico. Segundo HOFFMANN ((1998), o professor observa, direcionando o foco das suas atenções a esses três pontos. Como se vê, não é só o aluno que é observado, mas a também a necessidade da auto-observação. O bom professor se avalia constantemente. Sabe que ele é parte importante na aprendizagem. Sabe que precisa construir relacionamentos de confiança. Sem isto, não é possível construir uma aula eficaz.

No entanto, o focalizar o olhar em determinada parte do processo não exclui a consciência da multiplicidade de agentes e de ações sobre cada parte. Ações, reações e relações por parte de educando, educadores e coordenação atuam em conjunto em cada parte do processo. Mesmo ao focalizar, o campo de visão deve ser sempre amplo. Portanto, dúvidas, questões, gestos de agrado e desagrado, conversas com amigos, autocrítica do educador e análise de seu desempenho requer vigília constante.

O olhar com intenção formativa não procura localizar o erro para ser assinalado, mas para compreendê-lo, buscando suas razões. Assim, o professor procura educar o seu modo de olhar para poder perceber a essência do que acontece nas atividades e

poder encaminhar e otimizar as aprendizagens em andamento. Com base nos dados que um olhar pesquisador e vigilante registra, o professor diversifica ritmos, modalidades de atividades, recursos didáticos e formas de expressão. Não basta mais falar.

É preciso boas perguntas. Só um olhar didaticamente educado levanta hipóteses para o professor realizar boas perguntas – as que transformam os enganos, as dúvidas, as incertezas em aprendizado em crescimento humano. O autor ROMÃO (1998) demonstra também as concepções de avaliação, como a avaliação na concepção Construtivista e na Positivista. Na concepção Construtivista, a avaliação ocorre subjetivamente por meio da autoavaliação. A avaliação é vista de forma qualitativa, preocupando-se tanto com o processo que acaba por desconhecer ou desqualificar os resultados.

O ERRO E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Sem dúvida, além de buscar uma nova direção para as finalidades da avaliação da aprendizagem, é fundamental ampliar a discussão, construindo uma proposta de avaliação da aprendizagem e de todos os integrantes. No sistema educacional, hoje, só o aluno é avaliado. É usual atribuímos a ele as causas do seu bom ou mau desempenho escolar. Ou seja, de todos os integrantes da escola, só o aluno é sistematicamente avaliado.

Observo que a competência ou incompetência do aluno resulta, em última instância, da competência ou incompetência

da escola, não podendo, portanto, a avaliação escolar restringir-se a um de seus elementos de forma isolada. Tal proposição reflete o entendimento de que a escola deve ser avaliada em sua totalidade, ou seja, de todos os elementos integrantes da organização devem ser foco de análise: a atuação do professor e de outros profissionais da escola; os conteúdos e processos de ensino.

Nessa perspectiva, a avaliação da escola constitui um processo de busca de compreensão da realidade da escola, com a finalidade de oferecer subsídios para a tomada de decisões quanto ao direcionamento das intervenções, sejam elas de natureza pedagógica, administrativa ou estrutural. Segundo MELCHIOR (1994), tem um processo de educação construtivista, a avaliação é um elemento indispensável para a reorientação dos desvios ocorridos durante o processo e para gerar novos desafios ao aprendiz. A avaliação deve ser resultado de uma discussão de forma honesta e transparente, entre todos os elementos envolvidos no processo. Apontar simplesmente acertos ou erros é procedimento incompleto e insuficiente, que pouco faz crescer o aluno.

Com a avaliação interpretativa e descritiva, o aluno pode sanar suas dúvidas com relação ao seu próprio aprendizado e o professor rever seus métodos para melhor ajudá-lo em sua busca do aperfeiçoamento. E o professor deve avaliar o aluno utilizando vários meios, ao mesmo tempo em que se auto avalia. Isso é avaliação formativa, pilar do novo conceito de ensino/aprendizagem.

A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Existe atualmente no Brasil, uma crescente necessidade de rever a prática de avaliação educacional. O atual quadro no qual se encontra ainda enraizado nos padrões tradicionais burgueses (salvo raras exceções). Tal constatação incita que o educador torne o ato de avaliar algo prazeroso, num processo contínuo e, acima de tudo, que a avaliação se constitua num diagnóstico da aprendizagem.

Segundo VASCONCELLOS (2001), quando optamos por uma nova postura em avaliação, terá que haver anteriormente uma mudança interna, pessoal de postura. Ou seja, temos que mudar nossas velhas verdades e transformá-las. A compreensão que temos hoje do processo de ensino-aprendizagem exige outro olhar para o processo de avaliação, que não pode se limitar a ser um procedimento decisório quanto à aprovação ou reprovação do aluno.

Por que a avaliação na escola ocupa tanto tempo das reuniões pedagógicas, das reuniões de professores, dos seminários, dos congressos? Porque tem se apresentado como tema central das conferências e preocupação de estudiosos da Educação? O alargamento do conceito da Avaliação nos faz ver suas diversas etapas e como poder está associado a ela. Mostra o seu fim e os seus meios. Falar da Avaliação no âmbito da Educação Escolar, no campo da Educação de Direitos, nos leva a pensar a sua finalidade, o papel social do professor a razão da existência da Escola.

Como diz LIBÂNEO (1995), a participação

é fundamental por garantir a gestão democrática da escola, porque assim todos os envolvidos no processo educacional da instituição estarão presentes tanto nas decisões e construções de propostas (planos, programas, projetos, ações, eventos) como no processo de implementação, acompanhamento e avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças na avaliação devem envolver um novo paradigma da relação professor/aluno, essa deverá ser vista como uma relação de apoio parceria. É necessário que os professores superem essa posição mais individualista e possam construir coletivamente novas formas de trabalho docente, partindo para uma avaliação formativa, capaz de colocar à disposição do professor e da equipe escolar informações mais precisas, mais qualitativas.

Observou-se que para uma avaliação verdadeiramente formativa, o educador necessita ter um olhar de pesquisador e de vigilante. Contudo esses olhares não são completos sem exercício de escuta. De nada vale pôr os olhos, quando ao observar, não se escuta o que o outro tem a dizer, não se está disponível e sensível ao outro. Escutar requer um abandono de si ao conhecer do outro; um desejo; um interesse em encontrar o outro.



IVAN APARECIDO DA SILVA

Graduação em Geografia pela Universidade Guarulhos - UNG (2006); Professor de Ensino Fundamental II - Geografia - na EMEF Paulo Carneiro Thomaz Alves, Gal.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Leis. Decretos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- FRANCO, C., BONAMIN. Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- GAMA, Zacarias Jaegger. Avaliação na escola de 2º Grau. Campinas: Papirus, 1993.
- GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- HOFFMANN, Jussara Maria Learch. Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. Revista ANDE, 1995.
- MELCHIOR, Maria C.: Avaliação pedagógica. São Paulo: Mercado Aberto, 1994.
- PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- PELLEGRINI, Denise. É hora da recuperação. Revista Nova Escola. Ed. 154, agosto de 2002.
- PESTANA, M. I. O Sistema de avaliação brasileiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 79, nº 191, p. 65-73, jan./abr. 1998.
- ROMÃO, José Eustáquio, Avaliação Dialógica – Desafios e Perspectiva. São PAULO: Cortez, 1998.
- SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. São PAULO: Cortez, 1987.
- SILVA, Ceris. S. Ribas da Silva. Os ciclos e a avaliação escolar. Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Dimensão, v.7. nº 40. jul/ago, 2001.
- SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação da aprendizagem: teoria legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º grau. Série Ideias nº 8. São Paulo: FDE, 1998.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1993.



O CURRÍCULO EM ARTES NA ESCOLA E A FORMAÇÃO DOCENTE

RESUMO: Este artigo traz como tema o currículo escolar e o ensino de artes na escola e traz como objetivos apresentar e analisar as concepções e conceitos de currículo que permeiam o ensino de artes no contexto educacional, neste sentido aborda os principais aspectos da formação docente em Artes e de que forma os conteúdos curriculares abordam esta modalidade de ensino. As linguagens artísticas presentes no currículo da escola não têm a função de formar artistas, e sim propiciar o desenvolvimento do aluno em seus diferentes aspectos, o ensino em Arte propicia o conhecimento de técnicas e conceitos por meio da aprendizagem lúdica e de forma contextualizada e interdisciplinar. O currículo deve contribuir para a promoção de oportunidades e efetivação das aprendizagens de maneira significativa para os educandos, com o objetivo de desenvolvimento integral do indivíduo em todos os seus aspectos e possibilidades. Os conteúdos da área de Arte devem estar relacionados de tal maneira que seja possível consolidar a aprendizagem artística dos alunos, no qual sejam capazes de desenvolver um processo contínuo no domínio do conhecimento artístico e estético, exercitando o seu próprio processo criador, por meio das formas artísticas, e por meio do contato com obras de arte e com outras formas presentes nas culturas.

Palavras-chave: Formação Docente; Currículo Escolar; Ensino de Artes.

INTRODUÇÃO

O tema deste artigo versará sobre o Ensino de Artes na Escola e a concepção e os conceitos sobre o currículo em Artes. Neste sentido aborda-se alguns aspectos sobre a formação docente e as práticas educativas baseadas no currículo escolar. Esta pesquisa torna-se relevante para elucidar algumas questões referentes a importância do Ensino de Artes na Escola e quais são os seus objetivos no contexto de aprendizagem.

A Arte sempre esteve presente na história da educação escolar e dependendo da época e do contexto social no qual estava inserida, assumia diferentes papéis e princípios na escola. Ao longo dos anos o conceito de Arte foi adquirindo diferentes interpretações: a Arte como técnica, como expressão, como linguagem, como comunicação, produção de materiais artísticos e como lazer.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, no que diz respeito aos profissionais da educação, estabelece que a formação dos docentes que atuarão na educação básica, deverá ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura e graduação e em universidades ou institutos superiores.

De acordo com Cunha (2006), o que se espera dos docentes universitários é um conhecimento aprofundado de sua área de atuação, com base nas ciências e com profissionalismo, vinculando o saber com a prática docente. Seria de grande importância conforme o autor, um aprofundamento nos conhecimentos pedagógicos e uma preocupação neste sentido, mesmo em se

tratando de alunos de nível superior, fato este que não se encontra como uma preocupação na história do ensino superior.

A arte possui um papel especial no currículo escolar, quando pensamos em educação pública, no qual os alunos em sua maioria não têm acesso a um aprendizado significativo em Artes, por falta de acesso, cultura e por fatores historicamente construídos pela sociedade.

O professor deve conduzir a aprendizagem em Artes dando significado aquilo que a criança aprende, incluir a Arte no currículo escolar, não é suficiente para a garantia de aprendizado, a Arte deve estar integrada as demais áreas do conhecimento e tornar possível que a criança aprenda e compreenda o seu conteúdo de forma relevante e significativa.

No trabalho com arte em sala de aula, é permitido ao aluno ampliar o seu conhecimento e observar diferentes aspectos do fazer artístico, com o acesso a diferentes objetos e materiais. As linguagens artísticas trazem, em si, uma possibilidade de expressão e apropriação de conhecimentos.

A FORMAÇÃO DOCENTE

A década de 1980 caracterizou-se por eventos locais e nacionais envolvendo a formação do professor. Consolidavam-se as instituições democráticas; fortaleciam-se os direitos à cidadania, e elevava-se à educação a responsável pela superação das desigualdades nacionais. Nos anos 1990 ocorreram profundas modificações no sistema educacional brasileiro, a LDBEN

9394/96 enfatiza as dimensões sociais e políticas da atividade educativa, incluindo a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com seu entorno mais amplo, a avaliação e a gestão.

Com base nas ideias de Pimenta (2003) temos que é preciso que o professor do ensino superior aprenda a pensar e refletir coletivamente, expondo as suas ideias, abandonando o hábito de executar processos de planejamento, execução e avaliação de suas atividades de forma individual, tanto as relacionadas a pesquisa quanto aquelas relacionadas ao ensino. Essa mudança de concepção e prática docente deve ocorrer de maneira processual com a construção de vínculos e com análise das situações vivenciadas, partindo assim para o envolvimento com o grupo de trabalho.

Segundo Veiga (2006) temos que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência universitária, desta maneira, é preciso considerar a docência como uma atividade especializada, a docência como profissão. A profissão é uma palavra de construção social, segundo a autora, permeada por ações coletivas, em que os atores são os docentes universitários. “A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade”. (VEIGA, 2006, p.2).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, ao se referir aos profissionais da educação, em seu artigo 62 estabelece que, a formação de docentes

para atuar na educação básica ocorrerá em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Entendendo a Universidade como um serviço de educação que se efetiva pela docência e investigação, suas funções podem ser sintetizadas nas seguintes: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades. (PIMENTA, 2003, p.270)

Com base nas ideias de Veiga (2006) temos que a docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, buscando a produção e a socialização do conhecimento. A indissociabilidade prevê a articulação de componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica. A pesquisa da docência necessita interrogar e investigar aquilo que está além do campo de visão buscando um conhecimento não apenas para divulgação, mas para melhoria da sociedade.

De acordo com Rodrigues (2013) a mobilização de educadores e profissionais

da área de educação tornou possível o destaque nas legislações permitindo e garantindo desta maneira o compromisso do Estado e o reconhecimento da disciplina como componente curricular obrigatório. No entanto, segundo a autora, a prática escolar ainda se encontra distante da teoria citada nas legislações, não garantindo a concretização dos propósitos ali contidos.

CURRÍCULO EM ARTES NA ESCOLA

Segundo Rodrigues (2013) o currículo foi concebido de maneira fragmentada em um contexto que predominava a homogeneidade, com o passar do tempo e com as discussões em torno do currículo, passa-se a conceber o currículo de forma interdisciplinar, pelo diálogo que estabelece com as demais disciplinas do currículo escolar. A Arte não deve ser analisada como um complemento das demais disciplinas, o seu ensino permeia todas as aprendizagens com a sua importância no processo de ensino.

A arte deve fazer parte da grade curricular da escola e precisa relacionar-se com as demais áreas do conhecimento, tendo na interdisciplinaridade o eixo principal de tal relação. O PCN - Arte (BRASIL, 1997) orienta que a Arte tem uma função tão importante quanto à de outros conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Valendo-se de tal orientação, pode-se apreender que a simbologia cultural que emana das ações humanas evidencia o suporte que a arte tem a oferecer ao aluno.

Observa-se que as aulas na Graduação em

Pedagogia ainda se restringem a um tipo de conteúdo baseado no intelecto do aluno, em detrimento à ação do corpo, à sensibilidade e ao afeto dos alunos, imperando o silêncio, a leitura e a absorção dos conteúdos selecionados e organizados pelo professor. Por conta disso, a organização do currículo escolar e a prática pedagógica no ensino fundamental tendem a reproduzir os mesmos modelos aprendidos nos campos da formação inicial do educador. Ou seja, sem uma vivência participativa em arte, torna-se difícil para este profissional estimular a prática artística e o potencial criativo dos seus educandos no cotidiano escolar. (CANDA, 2009, p.110).

De acordo com as ideias de Barbosa (2007), a obrigatoriedade do ensino de Arte não é o bastante para garantir existência desta disciplina no currículo. Depende muito das ações do professor para que este ensino tenha maior legitimidade no contexto escolar. Em outras palavras, é muito importante que o professor de Arte receba a devida formação para atuar de modo que os alunos possam explorar os campos artísticos na escola e possam identificar os diversos fenômenos artísticos em seu cotidiano. Os conteúdos da área de Arte devem abranger um conhecimento que torne o aluno capaz de criar e expressar-se artisticamente, proporcionando o contato com diferentes suportes, materiais e conteúdos, diversas manifestações culturais e artísticas, em diferentes portadores e modelos.

Entendo o currículo como um espaço habitado por uma pluralidade de vozes, que interagem e negociam sentidos,

espaços, tempos e valores. As tensões que configuram esse processo de disputas em busca de prestígio, legitimidade e território são reinterpretadas nas organizações e nos discursos curriculares. Artes, desde sua implementação, sempre ocupou os lugares inferiores na hierarquia das disciplinas, pelo seu caráter subjetivo, pelo distanciamento da racionalidade. (RODRIGUES, 2013, p. 77).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) o ensino de Arte é um campo de conhecimento que possui a mesma importância que os demais campos, neste documento são apresentados os objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas para o trabalho com Arte na Escola.

A educação em Arte contribui para o desenvolvimento do pensamento em todos os seus aspectos e dá sentido as experiências. “Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas”. (BRASIL, 1997, p.15).

De acordo com Rodrigues (2013) a disciplina de Artes, por muitas vezes, é vista como menos importante em detrimento das demais disciplinas do currículo escolar, analisando as propostas de ensino e os conteúdos cobrados para o ingresso no ensino superior. Muitas vezes, o ensino de Artes, é visto como uma forma de passatempo ou diversão, é preciso estabelecer de forma clara e objetivo quais são os seus propósitos de ensino e a sua finalidade, quebrando

com esse paradigma e contribuindo para a mudança de postura em relação ao ensino de Artes.

Com base nas ideias de Canda (2009) as linguagens artísticas presentes no currículo da escola não têm a função de formar artistas, o propósito da disciplina é baseado no desenvolvimento do aluno em todos os seus aspectos, o ensino em Arte propicia o conhecimento de técnicas e conceitos por meio da aprendizagem lúdica e de forma contextualizada e interdisciplinar.

Com base nas ideias de Rodrigues (2013) a disciplina de Artes passou por grandes transformações quando pensamos no currículo escolar, mudanças de estrutura, conceitos e mudanças pedagógicas. Além de tais mudanças temos as diferentes definições ao longo da história, Ensino de Belas Artes à Artes Visuais, Educação Artística, Artes Plásticas, buscando a valorização e o entendimento do Ensino de Artes em suas especificidades e conteúdos, destacando a sua importância no processo de ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) conceituam o ensino da Arte como campo de conhecimento tão importante como os demais. Com ênfase na aprendizagem indica: objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas.

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre

eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (BRASIL, 1997, p.15)

Neste sentido, é necessário que a escola construa propostas pedagógicas que envolva a Arte e a Educação Estética propiciando o desenvolvimento integral do educando em todos os seus aspectos. O ensino da arte pode contribuir para promover mudanças na atuação dos professores e na formação dos alunos em indivíduos críticos e protagonistas em seu contexto social e atuantes na sociedade.

O currículo deve atuar promovendo oportunidades para efetivar as aprendizagens de maneira significativa para os educandos, com o objetivo de desenvolvimento integral do indivíduo em todos os seus aspectos e possibilidades. Os alunos devem ser capazes de relacionar os conhecimentos adquiridos na escola com as práticas sociais que os cercam na sociedade, atuando de maneira crítica na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Arte na escola e a concepção de currículo vem sofrendo alterações com o passar do tempo, são mudanças conceituais, epistemológicas, estruturais, políticas e pedagógicas. Das Belas Artes às Artes Visuais, passando pela Educação Artística e pelas Arte Plásticas, a disciplina vem buscando uma valorização e reconhecimento da Arte como área de conhecimento que possui

importância como as demais disciplinas do currículo escolar e não como um meio de passatempo ou uma maneira de descobrir novos artistas.

A valorização do Ensino de Artes e das experiências que esta disciplina pode oferecer no cotidiano escolar, representa um desafio para a escola, propondo um novo planejamento e revisão nas condutas escolares e nos currículos. O ensino em Artes deve prever a valorização do diálogo, da participação ativa dos alunos, da valorização da expressão artística e cultural e do processo de criação, resultando a construção de conhecimentos nas diferentes dimensões da aprendizagem, intelectuais, físicas e afetivas.

No campo educacional, com a expansão das Instituições de ensino superior privadas, e com a exigência da qualificação do corpo docente na pós-graduação como critério na Avaliação Institucional e como referencial de qualidade da educação, os programas *stricto sensu* tornam-se fundamental para os profissionais que atuam na área.

Com base nos elementos pesquisados temos que a década de 1980 caracterizou-se por eventos locais e nacionais envolvendo a formação do professor, no qual consolidavam-se as instituições democráticas; fortaleciam-se os direitos à cidadania, e elevava-se à educação a responsável pela superação das desigualdades nacionais.

Pode-se afirmar que a formação docente ideal seria aquela que conciliasse a docência com a pesquisa especializada e a pesquisa sobre a ação docente, temos então que a Universidade é um espaço para a busca e a construção do conhecimento

científico. De acordo com os autores pesquisados, a docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, buscando a produção e a socialização do conhecimento.

É possível afirmar que a prática educativa em conjunto com as experiências artísticas e culturais resultam em diferentes formas de aprendizagem com a troca de experiências. Torna-se importante indagar qual é o lugar do ensino de Artes e das experiências artísticas na escola atual, pensando em formas de ampliação de tais experiências e conhecimentos para uma atuação efetiva em nossa sociedade.

A compreensão da arte no currículo escolar é fundamental como uma maneira de implementar um ensino baseado na formação do homem, em que o professor atua como um mediador dos conhecimentos e saberes, neste sentido as diferentes manifestações artísticas que constam no currículo escolar representam uma aprendizagem significativa por meio da apreciação artística, do desenvolvimento do senso crítico e das experiências estéticas, que corroboram para o desenvolvimento integral do aluno.



IVANY MARIA DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant'Anna (2009); Especialista em Educação Infantil pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2012); Professora de Educação Infantil - no CEI Maria José de Souza.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABJ-OAE/pcn-arte-livro06>>. Acesso em 10 agosto 2018.

CANDA, Cirlene Nascimento. Qual o lugar da arte no currículo escolar? Revista Científica. FAP. Curitiba. v.4, jul/dez 2009. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica4vol2/07_artigo_Cilene_Canda_Carla_Batista.pdf> Acesso em 10 agosto 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. Educação Porto Alegre – RS. Ano XXVII, n. 3. 2006.

PIMENTA, Selma Garrido, Léa das Graças Camargos Anastasiou, and Valdo José Cavallet. Docência no ensino superior: construindo caminhos. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

RODRIGUES, Carla Cunha. Sobre tempos e lugares da arte no currículo escolar brasileiro. v. 6. n. 1, p 69-80. 2013. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/15995/9103>> Acesso em 10 agosto 2018

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. Docência na Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.



O PAPEL DA CIDADANIA NA ELABORAÇÃO DE AÇÕES PARA A PRESERVAÇÃO E O USO CONSCIENTE DO LIVRO DIDÁTICO

RESUMO: Visando a aplicabilidade da cidadania na execução do Programa do Livro Didático nas escolas públicas do Estado de São Paulo, este artigo trata das vertentes verificadas que apoiam a elaboração de ações de apoio e que submetem o uso dos materiais aos alunos de forma a garantir a continuidade do processo da aprendizagem, e que este, seja totalmente pautado na objetividade das competências abordadas na LDB e no Projeto Político Pedagógico e que são associadas ao currículo adotado. Porém, para que isso ocorra faz-se necessário a aplicação de um sistema gestor que preserve a qualidade dos livros e que garanta sua disponibilidade útil durante o tempo de sua utilização e a conscientização quanto a manutenção contínua dos livros. Tais podem ser amparadas em duas vertentes: quanto a verificação contínua pelos professores, gestores e familiares em relação à integridade física deste material e seu armazenamento.

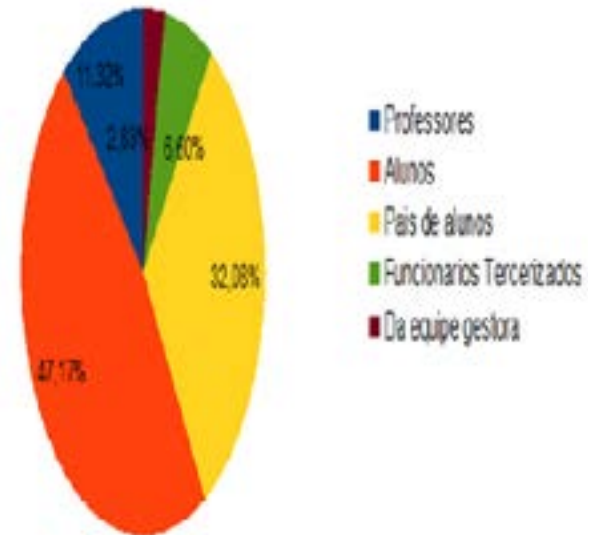
Palavras-chave: Cidadania; Conscientização; Armazenamento; Livro; Projeto Político pedagógico.

INTRODUÇÃO

A utilização do livro didático remete a sua caracterização quanto ao importante papel que este exerce no fortalecimento do aspecto educacional que é esperado. Mas, para que haja uma efetiva funcionalidade, é necessário que, tanto a escola como principal propulsor ao protagonismo do aluno na cultivação do material a ele oferecido quanto à comunidade deseje oferecer as análise de cidadania no quesito de conscientização ao papel importante do livro e seu programa envolvido, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O que se nota como fonte de preocupação é que na escola não há se quer lugares apropriados para o armazenamento e destinação correta dos livros, ficando estes dispostos à ação intemperes do tempo e clima os deteriorando antes do previsto em base do PNLD (3 anos, o mínimo). Tal fator interfere no olhar de valorização que o aluno deve ter para com o livro didático em sua importância para seu desenvolvimento como discente. Tal questão é observada na coleta de dados feita pelos alunos (50 alunos do ensino fundamental) e professores (do período vespertino) da escola fundamental Prof. Edivaldo dos Santos Dantas, na zona sul de São Paulo, além de pais de alunos e alguns funcionários terceirizados que trabalham na escola, conforme segue abaixo:

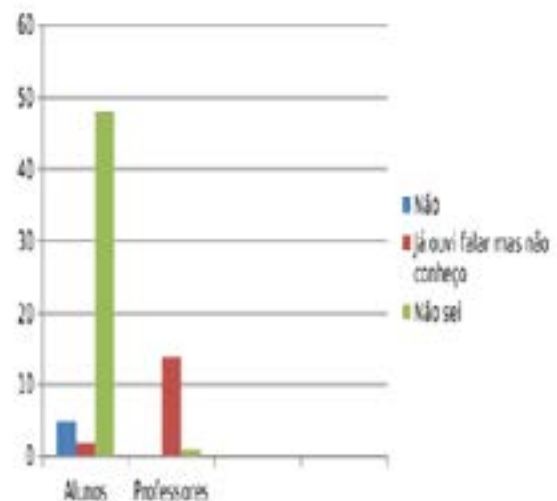
Gráfico 1 - Participantes da pesquisa sobre o PNLD



Fonte: Pesquisa de campo.

Você conhece alguma ação efetiva na conscientização do uso do material didático oferecido pela escola?

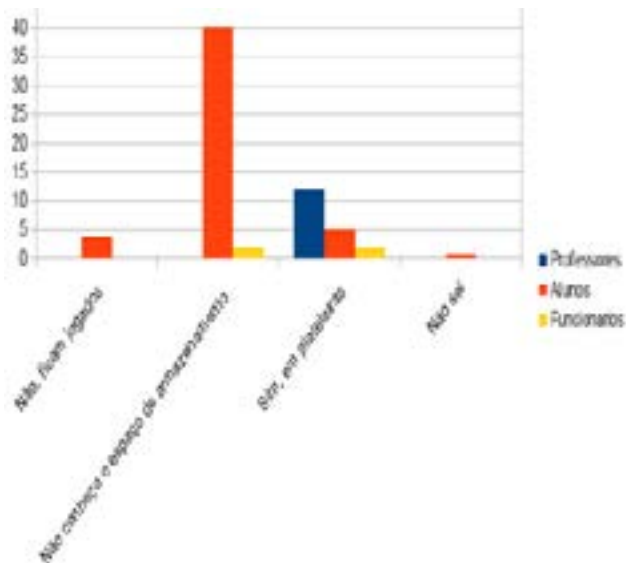
Gráfico 2 - Resposta a pesquisa



Fonte: Pesquisa de campo.

Você acredita que os livros que a escola recebe tem uma forma de armazenamento adequado para a sua maior durabilidade?

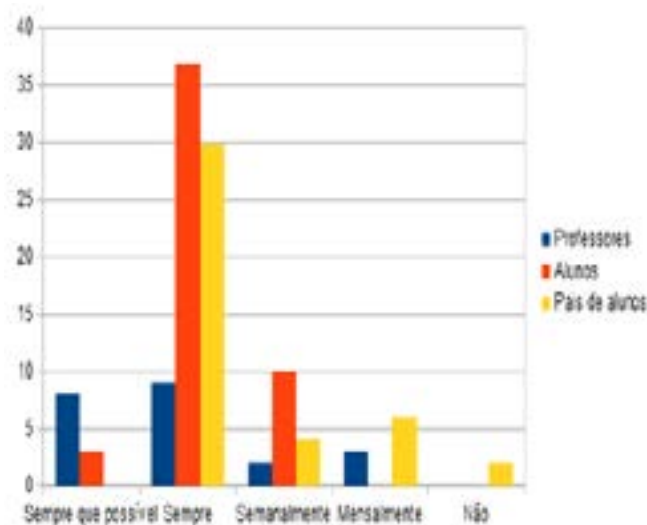
Gráfico 3 - Resposta a pesquisa



Fonte: Pesquisa de campo.

Os professores usam o livro didático como ferramenta de estudo e pesquisa na sala de aula?

Gráfico 4 - Resposta a pesquisa



Fonte: Pesquisa de campo.

Observamos a necessidade de uma ação que conscientize todos na escola (desde os gestores, professores, funcionários terceirizados, alunos e familiares) para a preservação dos livros até seu limite de ponto considerado válido. Após este período, o recolhimento dos livros para serem reenviados a uma destinação adequada e o surgimento de espaço hábil para os próximos livros. Esse ciclo que constitui a vida útil dos livros didáticos em seu principal papel na educação visando a alfabetização e a manutenção com aprimoramento dos conhecimentos vitais em cada área do conhecimento em diversos níveis educacionais.

A CIDADANIA APLICADA NO USO DO LIVRO DIDÁTICO

A cidadania constitui como fundamento básico da sociedade visto que esta se baseia na constituição moral e social do bem-estar conjunto. Haja vista esta necessidade promulga necessário nas escolas um programa de condensação dos saberes necessários para apegar as normas de conservação dos materiais que fazem parte do conjunto da educação – deste o livro didático que colabora para o processo educacional de apoio nas escolas. Sob o olhar do “ser cidadão”, considera-se o fato de que, segundo Barbalet (1989, p.13), “a concessão de cidadania para além das linhas divisórias das classes desiguais parece significar que a possibilidade prática de exercer os direitos ou as capacidades legais que constituem o status do cidadão não está ao alcance de todos que os possuem.” Também, podem

refletir sobre o olhar de Carvalho:

O elenco de temas relevantes para a formação da cidadania política pode ser expandido para além do exercício de direitos. Se a cidadania é concebida como a maneira pela qual as pessoas se relacionam com o Estado, não há de excluir de seu estudo o cumprimento de deveres cívicos como o serviço militar no Exército, na Armada e na Guarda Nacional (CARVALHO, 1996, p. 341).

Ainda nesta linha de pensamento, Segundo Gorcevski:

Todo Homem deve educar-se: a educação dignifica o próprio homem, proporciona uma melhor qualidade de vida, dá -lhe o senso do dever e participação. Somente com educação o homem poderá contribuir com o desenvolvimento do país; portanto da sua sociedade (2009, p. 219).

Neste quesito, para anularmos tais desigualdades sociais, o caráter meritório em relação ao projeto do PNLD nas escolas seria a percepção válida da acessibilidade do conteúdo programático anual em matéria impressa e que seja adquirido por todos de forma fácil e prática. Sendo assim, o objetivo principal e primordial para se alcançar a unidade pautada nos pilares educacionais vigentes é alcançar a capacidade de incitar nos alunos seu espírito leitor que, de acordo com o autor Maués, 2002, p. 70, inicia-se:

Muitas vezes esse é um leitor quase heroico, que consegue, de alguma forma – em igrejas, por empréstimos de amigos, por meio da escola ou das poucas e precárias bibliotecas existentes –, superar os obstáculos que lhe são impostos e chegar até o livro, contra quase todas as probabilidades.

Os livros que chegam à escola são confeccionados com materiais que possibilitem uma utilização de pelo menos três anos seguida pelos alunos. Tais são classificados como livros consumíveis e precisam ser atualizados pelo fator funcional epistemológico que advém do currículo adotado pelo Estado de São Paulo. Nesse fator, defende-se como principal função o papel do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) que defende:

Uma nova política do livro começa a ser formulada, a partir da definição de padrões básicos de aprendizagem que devem ser alcançados na educação fundamental. Além dos aspectos físicos do livro, passarão a ser asseguradas a qualidade do seu conteúdo (fundamentação psicopedagógica, atualidade da informação em face do avanço do conhecimento na área, adequação ao destinatário, elementos ideológicos implícitos e explícitos) e sua capacidade de ajustamento a diferentes estratégias de ensino adotadas pelos professores. (BRASIL, 1993, p.25)

Por todos estes fatores, cabe ao professor o uso correto e amplo do livro que estão a sua disposição em sala de aula.

O livro didático ainda tem uma presença marcante em sala de aula e, muitas vezes, como substituto do professor quando deveria ser mais um dos elementos de apoio ao trabalho docente. ...os conteúdos e métodos utilizados pelo professor em sala de aula estariam na dependência dos conteúdos e métodos propostos pelo livro didático adotado. Muitos fatores têm contribuído para que o livro didático tenha esse papel

de protagonista na sala de aula. ... um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios, é uma atração irresistível. O livro didático não é um mero instrumento como qualquer outro em sala de aula e também não está desaparecendo diante dos modernos meios de comunicação. O que se questiona é a sua qualidade. Claro que existem as exceções (ROMANATTO, 1987, p.85).

Para que ocorra a escolha do livro didático que será referenciado durante o ano da aprendizagem dos alunos, alguns passos são fundamentais. Por exemplo, no portal do MEC, há a seguinte orientação quanto a esta escolha:

Para escolha dos livros didáticos aprovados na avaliação pedagógica, é importante o conhecimento do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). É tarefa de professores e equipe pedagógica analisar as resenhas contidas no guia para escolher adequadamente os livros a serem utilizados no triênio. O livro didático deve ser adequado ao projeto político-pedagógico da escola; ao aluno e professor; e à realidade sociocultural das instituições. Os professores podem selecionar os livros a serem utilizados em sala de aula somente pela internet, no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A escola deve apresentar duas opções na escolha das obras para cada ano e disciplina. Caso não seja possível a compra da primeira opção, o FNDE envia à escola a segunda coleção escolhida. Portanto, a escolha da segunda opção deve ser tão criteriosa quanto a primeira. No

volume “Apresentação do Guia”, encontram-se as orientações detalhadas referente à escolha das coleções.

Por este fator, a utilização do livro deve ser de modo consciente e amplo, planejado e executado pela equipe gestora de cada escola, como patrimônio público e indispensável para o sistema de ensino segundo o Projeto Político Pedagógico interferente em situações uso incorreto deste bem. As famílias devem ser treinadas e ensinadas a fiscalizar o uso do livro em seus próprios lares e que, de modo consciente, atingir o objetivo de preservação e bom uso. Tais ações enfatizam a preocupação de se elencar as facetas principais dos objetivos do uso do livro como:

Um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a incorporar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas ordenadas de acordo com finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem que se leve em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas normas e, portanto, a pôr em ação dispositivos pedagógicos encarregada de facilitar sua aplicação, a saber, os professores. (JULIA, 1993, p. 15)

O livro didático distribuído de modo amplo nas escolas são frutos de pesquisas realizadas por órgãos competentes que, por meio da classificação relatada no seguimento de cada necessidade nos seus diversos

níveis de aprendizado, detém do que se julga essencial para sua aquisição. Nesse aspecto, Bittencourt reza:

As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais. (BITTENCOURT, 2004, p.471).

Numa pesquisa realizada por Zambon e Terrazzan (2013, p. 597) foi notou-se uma triste realidade quanto a escolha dos livros nas escolas públicas. Observou-se:

De modo geral, podemos caracterizar a situação analisada pelos seguintes aspectos: 1) muitas escolas não tiveram acesso ao Guia em tempo suficiente para análise (conforme relato das coordenadoras pedagógicas); 2) muitos professores preferiram realizar análise direta dos livros, em detrimento de uma análise preliminar, a partir do Guia; 3) nem todos os livros aprovados chegaram à escola, o que acarreta total desconhecimento de algumas dessas obras por parte dos professores; 4) no caso estudado, o tempo entre o recebimento das obras enviadas

pelas editoras e o encerramento do prazo para indicação ao MEC foi muito curto. Tendo em vista esses aspectos, a alternativa que pareceu restar aos professores foi a escolha do livro da editora que, além de enviá-lo à escola, conversou com o professor, apresentou e explicou a natureza do livro ou, nas palavras dos gestores investigados neste trabalho, daquela editora que ofereceu um atendimento mais “personalizado”. (ZAMBON et al, 2013, p. 597)

Ao edificarmos a cidadania com o uso consciente do livro didático delegados pelo PNLD, percebemos pela estruturação do programa, a necessidade de um planejamento nas escolas para a comunidade, que dedique aos alunos à posição concernente a utilização do material disposto. Ao acertarmos isso em conjunto com os pais dos alunos e professores, garantimos que em casa e na escola o livro didático seja cuidado com responsabilidade apoiado no papel de cidadania dos alunos também neste quesito. O direito ao uso dos livros como recurso mediante ao processo educacional esta previsto na LDB que reza: O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de atendimento do educando no Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares de material didático [...] (BRASIL, 1996, p. 3).

Necessita-se a observância de outro ponto que, particularmente se define como fundamento lógico e claro em relação ao bom uso do livro didático na escola - o armazenamento deste. Infelizmente, na maioria das escolas não há espaços organizados e próprios para tal ação e, os

livros ficam expostos à umidade e intemperes de modo a se deteriorarem mais rápido que o previsto. Mesmo que haja uma ação que estabeleça seu uso pelos alunos, os lotes de sobras que não foram devolvidos, mesmo que por meio de ofícios solicitantes ao órgão responsável, são “jogados” como objetos “sem uso”. Este fato pode tirar o caráter de cidadania que a ação de cuidar dos livros tem sob os olhares dos alunos. Por este fator, exige-se uma atitude a ser tomada que meça e caracterize seu uso de modo responsável.

...o livro didático ainda tem uma presença marcante em sala de aula e, muitas vezes, como substituto do professor quando deveria ser mais um dos elementos de apoio ao trabalho docente. ...os conteúdos e métodos utilizados pelo professor em sala de aula estariam na dependência dos conteúdos e métodos propostos pelo livro didático adotado. Muitos fatores têm contribuído para que o livro didático tenha esse papel de protagonista na sala de aula. ... um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios, é uma atração irresistível. O livro didático não é um mero instrumento como qualquer outro em sala de aula e também não está desaparecendo diante dos modernos meios de comunicação. O que se questiona é a sua qualidade. Claro que existem as exceções (ROMANATTO, 1987, p.85).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se a necessidade de uma real ação que oportunize a educação de cidadania na conservação do livro didático.

Este deve ser priorizado para a continuidade do PNLD e o sucesso de seus parâmetros, fundados legalmente pelo que se reza na LDB 9394/96 e na constituição quanto ao processo metodológico da educação. As ações vigentes devem ser tratadas com vital importância vista à observância que se tem pelos alunos que seguiram o exemplo a qual se é rascunhado pela gestão, professores e familiares.

O livro didático assume essencialmente três grandes funções: de informação, de estruturação e organização da aprendizagem e, finalmente, a função de guia do aluno no processo de apreensão do mundo exterior. Deste modo, a última função depende de o livro permitir que aconteça uma interação da experiência do aluno e atividades que instiguem o estudante desenvolver seu próprio conhecimento, ou ao contrário, induzi-lo á repetições ou imitações do real. Entretanto o professor deve estar preparado para fazer uma análise crítica e julgar os méritos do livro que utiliza ou pretende utilizar, assim como para introduzir as devidas correções e/ou adaptações que achar conveniente e necessárias (SANTOS e CARNEIRO 2006, p. 206).

Portanto, uma proposta coerente e que vise à abrangência da necessidade desta conscientização a preservação do material em uso durante o ano letivo, pode resolver o ponto chave da problemática do livro nas escolas – a sua distribuição, uso e armazenamento. Quanto mais se cuida dos livros durante o seu período de validade considerado de 3 anos, mas se pode utilizá-lo para as praticas diárias em sala de aula.

A sua função entre “a interação entre um texto e seu contexto, isto é, como um texto responde, reforça ou altera os entendimentos de uma audiência ou do tecido social da comunidade.”. (GILL & WHEDBEE, 1998, p.159)

Para tal, seguimos os precedentes previstos na proposta do PNLD pode ser de fator propulsor na ação escolar em se tratando da aplicação dos objetivos deste e garantindo eu haja um seguimento confiável para os anos posteriores evitando assim, gastos desnecessários e vão aos cofres públicos, visto que esses materiais são projetados com gastos consideráveis na sua pesquisa, produção, distribuição e armazenamento.



IVONE ALCÂNTARA GONÇALVES

Graduada em Pedagogia –
licenciatura plena. Professora
da educação fundamental I e
Educação infantil.

REFERÊNCIA

CARVALHO, Jose Murilo. Cidadania: tipos e percursos. Pesquisa realizada no CPDOC com financiamento da FINEP, 1996.

BARBALET, J. M. A cidadania. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

BITTENCOURT, Circe. Em foco: História, produção e memória do livro didático. Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional - LDB. Centro de documentação do Congresso Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Portal do MEC. Escolha do livro didático. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pnld/poptioncomcontentaviewarticleaid13658>. Acesso em 02 de julho de 2018.

_____. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, DF: MEC, 1993. (versão atualizada). Disponível em: 30 de agosto de 2017. Acesso em 02 de julho de 2018.

GILL, A. M.; WHEDBEE, K. Rhetoric. In: van DIJK, T. A. Discourse as structure and process: a multidisciplinary introduction. v.1. London: Sage, 1997.

GORCZEWSKI, Clovis. Direitos Humanos, Educação e Cidadania: conhecer, educar, praticar. 1º Ed.. - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

MAUÉS, Flamarion. A exclusão da leitura. In: Revista Teoria e Debate. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, n. 50, fev./mar./

abr.2002.

ROMANATTO, Mauro, Carlos. A noção de número natural em livros didáticos de matemática: comparações entre textos tradicionais e modernos. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Paulo, São Carlos - SP, 1987.

Zambon, B. Luciana; Terrazzan, A. Eduardo. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 585-602, maio/ago. 2013. Acesso em 02 de julho de 2018.

SANTOS, Wildson Luiz; CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Livro Didático de Ciências: Fonte de informação ou apostila de exercícios. In: Contexto e Educação: Ano 21. Julho/dezembro, Ijuí: Editora Unijuí. 2006.



UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

RESUMO: Esse artigo visa discorrer sobre como se deu a introdução do ensino da língua espanhola no Brasil, levando em conta dados históricos que nos remetem desde o período de colonização do continente sul americano e como isso impactou no processo de desenvolvimento social, econômico e educacional dos países colonizados. Esse fato “isolou” o Brasil do restante do continente por questões de idioma, cultura e política. Trataremos da importância do MERCOSUL para o estreitamento das relações internacionais com os países vizinhos e do papel da legislação brasileira no que tange a aceitação, interesse e valorização da inclusão do ensino de língua espanhola dentro da grade curricular na educação nacional.

Palavras-chave: Língua Espanhola; MERCOSUL; Ensino; Valorização.

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras no país ainda é muito precário, tratando-se da língua espanhola esta situação é bem evidente tendo em vista que temos uma legislação vigente que garante o ensino da mesma. Em 2005 foi sancionada a Lei Federal 11.161/2005, que instituiu a oferta obrigatória de Espanhol nos currículos plenos do Ensino Médio e de cunho facultativo no Ensino Fundamental.

O Brasil é o único país latino americano que não detém o espanhol como língua oficial, este fato deriva da origem de nossos colonizadores que foram os portugueses, diferentemente de nossos países vizinhos que foram colonizados pelos espanhóis. Dentro desse cenário de divisão de terras, herdamos uma separação cultural e política, que gerou impactos em nossa educação e por vez dentro de nossa sociedade.

“O estabelecimento de uma política educacional sólida é particularmente difícil, pois as políticas educacionais são geralmente afetadas por políticas econômicas e sociais, que nem sempre caminham na direção que seria a ideal para a educação”. (Celani, 2008, p. 18).

A escassez de escolas públicas que contemplem em sua grade curricular a língua espanhola é um dos grandes problemas, se faz necessária a reorganização das unidades educacionais assim como elaboração de projeto político pedagógico que deve abranger o uso e ensino deste idioma.

Fernández (2014, p. 11) afirma que ainda que a existência de Centros de Línguas seja melhor que sua ausência, “é necessário que

se intensifiquem ações para que a LDB (Lei 9394/96) seja amplamente cumprida, ou seja, que se ofereçam dois idiomas no Ensino Médio e uma no Ensino Fundamental”. Dessa forma, a Lei 11.161/2005 também abriu precedentes para o ensino de Espanhol de maneira extracurricular, de forma desarticulada com as demais disciplinas.

O MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), aproximou as relações entre o Brasil e os países vizinhos, ampliando as relações entre si, destacando ainda mais a necessidade de se estreitar os laços.

Para compreender como se deu o percurso do ensino de espanhol no Brasil, abordaremos brevemente o processo histórico que envolve a implementação deste idioma no atual sistema educativo brasileiro.

ORIGEM DA AMÉRICA LATINA

Atualmente conhecemos como países “latinos” aqueles que fazem parte da América do Sul, América Central, México e alguns países do Caribe (Cuba, Haiti e república Dominicana).

Todavia este termo surgiu após os países desses continentes serem colonizados por países europeus que surgiram após a queda do Império Romano (Espanha, França, Portugal, etc.) estes possuíam línguas derivadas do Latim, daí o termo “línguas latinas” que nomeou o continente por esses países conquistados. Ficaram de fora dessa nomeação Suriname e as Guianas, em razão ao fato de serem colonizadas por outros países (Holanda e Inglaterra) além dos países da América do Norte pelo mesmo motivo.

As propostas de união latino-americana só tomam concretamente o caráter de movimento em prol de uma integração propriamente dita a partir do pós-guerra... época que se inicia com a criação do CEPAL, em 1948, principal incentivadora destes movimentos” (In Seitenfus,1990, p.35).

Em 1948, o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC) consolidou a utilização do termo Países Latino-Americanos, após a criação do CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe). Embora os países pertencentes a esta comissão tenham em comum características geográficas e linguísticas, devemos ressaltar a imensa diversidade econômica, cultural e social existente entre eles.

Podemos dizer que a CEPAL tem sido para a América Latina “el gran productor de ideas y, al mismo tiempo, algo así como el campo de maniobras de la actual integración” (Mols,1985, p. 88).

O CEPAL impulsionou os países latinos a unir forças em prol de um desenvolvimento político e econômico, para tal foram instituídas reuniões conferências, declarações e planos de ações na intenção de aprofundar as relações e estreitar as fronteiras.

Em meio a essa atmosfera politicamente favorável, foi firmado em 1991 o Tratado de Assunção entre Brasil e Argentina, que posteriormente evoluiu e deu origem ao projeto MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) com adesão de Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai.

A IMPORTÂNCIA DO MERCOSUL NUM CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO EDUCACIONAL

O MERCOSUL é visto atualmente como instrumento fundamental para a promoção da cooperação, do desenvolvimento, da paz e da estabilidade na América do Sul. Se tratando em potência mundial, ocupa hoje a quinta posição, com um PIB de US\$ 2,79 trilhões.

É uma tentativa dos países sul-americanos de se organizarem, após passarem por longos anos de ditadura militar, e assim enfrentar conjuntamente as constantes crises políticas, econômicas e sociais que afetaram a vida dos cidadãos.

“A integração permite fortalecer suas presenças no cenário mundial, pois, no atual contexto econômico mundial, nenhuma nação consegue avançar sozinha” (Brum, 1995, p. 7).

De acordo com Muñoz (1996, p. 121), “a integração é uma esperança frustrada dos países da América Latina, mas continua sendo um instrumento essencial para assegurar o crescimento das economias latino-americanas e o bem-estar dos cidadãos. A integração é, sem dúvida, um processo de construção paciente, um caminho longo que, agora, nos novos tempos, torna-se mais possível do que nunca na história moderna das Américas”

A facilitação da circulação de pessoas está entre as prioridades estabelecidas pelo Brasil no MERCOSUL, por meio da modernização e simplificação dos procedimentos migratórios,

e a plena implementação do sistema de mobilidade acadêmica. Por meio de protocolos para integração educacional, está previsto a validação de diplomas e títulos, assim como estudos de pós-graduação.

A partir da década de 90 os países do MERCOSUL foram obrigados a proceder reformas educacionais sob orientação do capital internacional, no intuito de que não ficassem marginalizados e sanassem problemas sociais. O Banco Mundial e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) têm grande influência nas políticas e reformas educacionais para os países mais pobres. Por isso estabeleceu como prioridades da educação dos países menos desenvolvidos: a educação básica gratuita, mas a secundária e superior sujeitas ao pagamento de taxas; o descarte e a inconsistência ao ensino profissional; planejamento curricular em moldes tecnicistas, como especificidade dos objetivos de aprendizagem observáveis; descentralização da autoridade e flexibilização.

Davini (1997), analisando as novas tecnologias de regulamentação social na reforma educacional da Argentina, tomando como eixo a formação, a capacitação, as práticas e o trabalho docente, destaca que no campo pedagógico foram recuperados os núcleos do pensamento tecnocrático no que diz respeito ao discurso da competência, aos objetivos, à retificação e neutralização dos conteúdos, obscurecendo tanto os interesses sociais que representam quanto a centralização e os sujeitos específicos.

Os países do Mercosul alegam ainda lutar

por equidade e qualidade em todos os níveis de ensino no intuito de formar profissionais que além de exercer cidadania, tenham senso crítico, sejam capazes de atuar de forma ética dentro da sociedade. Visto isso, torna-se incumbência da educação preparar esses indivíduos para serem inseridos e participarem de forma ativa socialmente, sendo capazes de defender seus interesses, afastando-os da marginalização.

As universidades deverão preparar o indivíduo, trabalhar em consonância com os interesses e necessidades do cidadão, direcionando pesquisas, desenvolvendo projetos que garantam o reforço a questões de âmbito social, educacional, saúde, economia e formação de profissionais para o mercado de trabalho. Criar uma identidade cultural dos países latino-americanos de modo a assumirem suas características sem depender das ideologias dos países de primeiro mundo.

O BRASIL COMO ÚNICO PAÍS QUE FALA PORTUGUÊS NA AMÉRICA DO SUL

Dos países que foram colonizados na América Latina, o Brasil foi o único cujos colonizadores foram os portugueses, em sua maioria os demais países que fazem fronteira tiveram como colonizadores os espanhóis.

Enviado pela Coroa Espanhola para encontrar novo caminho marítimo para as Índias, o navegador genovês Cristóvão Colombo por meio de expedições “descobriu” de um novo continente (1492), fato que ocasionou grande preocupação com relação

a invasões e perda de território por parte da Coroa. Durante esse período de expansões marítimas, paralelamente Portugal que foi o pioneiro nesse quesito, tendo à frente das expedições o navegador Pedro Álvares Cabral, desembarcou em costa brasileira no ano de 1500, tomando conhecimento da até então “terra desconhecida”.

Em virtude da disputa territorial desses dois países no final do século XV, a fim de se evitar conflitos relacionados a descoberta dessas terras, Portugal e Espanha firmaram um tratado em 4 de junho de 1494 denominado Tratado de Tordesilhas; ganhou este nome por ter sido assinado na cidade de Tordesilhas na Espanha. Esse tratado estabelecia uma linha imaginária a 370 léguas de Cabo Verde, as terras ao oeste desta linha ficavam para a Espanha e as terras a leste eram de Portugal.

Na atualidade como reflexo de nossa colonização o Brasil é o único país da América Latina que tem o português como língua oficial, fator que nos afasta até dos países que fazem fronteira conosco, já que a maior parte da América Latina tem a Língua Espanhola como oficial.

Outro fator diferencial foi a questão da Família Real portuguesa ter vindo para o Brasil, na medida que éramos colonos instaurados dentro de um reino, os demais países latinos lutavam por independência e construíram pouco a pouco suas repúblicas dentro do continente. Por conta disso a aproximação do Brasil a América Latina foi lenta.

Após a formação do CEPAL os países latinos foram ganhando maior representatividade

no panorama político internacional. Com a criação do MERCOSUL, as atividades econômicas e culturais incentivaram os contatos comerciais e culturais, elevando o interesse na aprendizagem do português e do espanhol.

Ao considerar os países que fazem parte do MERCOSUL percebe-se que somente o Brasil não possui o Espanhol como língua oficial, portanto nota-se a necessidade de um idioma comum que facilite as relações tanto comerciais quanto culturais. Como alega o senador Fogaça apud Sedycias (2005, p. 20):

É útil recordar que o processo de globalização da economia, que caracteriza o mundo contemporâneo, está exigindo dos países a adoção de medidas que favoreçam sua inserção. De forma positiva, no contexto internacional, na América Latina, o Acordo de Constituição de um Mercado Comum do Sul- Mercosul, marca um começo que anima a integração dos países, com o objetivo de conjugar os esforços e de conquistar um espaço promissor no novo cenário econômico internacional. O êxito do MERCOSUL, não obstante, requer um esforço progressivo para fazer possível uma maior aproximação e entendimento entre os países membros. Neste sentido, o domínio de um idioma comum é de fundamental importância.

A DIFUSÃO DO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

Em 1942 com a reforma de Copanema, foi criada a primeira legislação educacional que inclui a língua espanhola como disciplina obrigatória na grade curricular

do Ensino Médio, isso aconteceu em razão da necessidade de reestruturar a educação nacional na intenção de valorização às línguas clássicas e modernas.

Anos depois o presidente Juscelino Kubitschek em 1956 solicita a elaboração de um projeto de lei que inclui o ensino de espanhol nas escolas, mas em razão de interferências culturais e políticas da Inglaterra e da França a proposta não foi adiante.

Em 1961, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) retira a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola nas escolas, deixando a cargo dos conselhos estaduais de educação a inclusão ou não no currículo. Para Rodrigues (2010), das línguas ensinadas no período desde a reforma Capanema até a LDB,

[...] O espanhol foi, entre as três línguas modernas obrigatórias – ao lado do francês e do inglês –, aquela que desfrutou do menor poder de adesão na estrutura curricular desse período, devido a sua presença praticamente simbólica nos cursos Clássico e Científico (contando com apenas um ano de estudo) e ao pouco tempo de que dispôs para poder se consolidar nesse nível de ensino.

Em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases nº9.394/96 (LDB) e atual regulamentadora do ensino escolar no país, que tornou o ensino de línguas obrigatório a partir da 5ª série, abriu caminhos para que as línguas estrangeiras continuassem sendo ensinadas nas escolas.

[...] na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua

estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996 Art. 26, § 5º).

As alegações do senador Bello Parga reforçam que a LDB não especifica um determinado idioma estrangeiro a ser estudado e na sua visão a existência de países hispano-falantes ao redor do Brasil não é motivo suficiente para estabelecer uma legislação favorável ao Espanhol. (SEDYCIAS, 2005. p.24).

Seguindo esta linha de raciocínio sobre o porquê da valorização do espanhol, o terceiro assunto a se considerar, e não menos importante, é a influência da cultura hispânica (países de idioma espanhol) no Brasil. Sedycias (2005, p.21) aponta que:

[...]o sucesso adquirido nos últimos anos pela música e literatura hispânica, a nível internacional é uma realidade, como é a simpatia que a Espanha causa em seus eventos artísticos e culturais, assim como, no esporte.

A influência cultural do mundo hispânico seja de países da América Latina ou da Espanha propiciou incentivo ao ensino de espanhol no Brasil. Nessa perspectiva o idioma passou a ser incluído na grade curricular de cursos de nível superior, ensino fundamental e médio de escolas públicas e privadas.

O projeto de lei nº3987/00 denominado "Lei do Espanhol" apresentado em 15 de dezembro de 2000 pelo deputado Átila Lira torna a oferta do espanhol obrigatória para a escola e optativa para o aluno. Após sua publicação, este projeto não ganhou força

necessária para que se difundisse.

Em 05 de agosto 2005 foi sancionada a lei 11.161/05 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva que torna obrigatória a oferta da disciplina língua espanhola nas escolas do Ensino Médio, porém de matrícula facultativa. Para o Ensino Fundamental a oferta da disciplina será facultativa.

É possível identificar nos PCNs o estudo não estará centrado somente na gramática normativa, mas sim em abordagens comunicativas além das leituras como instrumento de aprendizagem. Segundo Moreira (2009, p.22),

[...] O ensino de Língua Estrangeira embasado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tem como foco a função comunicativa, cuja proposta prevê o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação, orais e escritas, contextualizando a aprendizagem do idioma com o cotidiano do aluno. É espero do professor, aproximar o aluno, por meio da língua, a outras culturas, envolvendo-lhe em situações que o aproximam de sua realidade, indo além do academicismo teórico, buscando inovar a sua metodologia de ensino aprendizagem, incluindo recursos didáticos que proporcionam uma leitura diferenciada de mundo, integrada aos conteúdos pertinentes.

É importante levar em conta que os PCNs são documentos norteadores quanto ao trabalho do educador em sala de aula, portanto caberá ao mesmo como ministra-lo da melhor forma possível par que contemple as necessidades educacionais de seus alunos.

Ainda que com oferta obrigatória existem

entraves para que a mesma se tornasse real na prática, dentre esses estão: falta de planejamento, professores, material didático número excessivo de alunos, etc.

De acordo com o MEC (2008), a implantação da lei é gradativa e deveria ser concluída no prazo de cinco anos, ou seja, até 2010. Segundo o portal do MEC, até 2010, os quase dez milhões de alunos do Ensino Médio estudariam espanhol. As escolas teriam também esse prazo para adaptarem seus currículos e incluírem a língua espanhola.

A necessidade de comunicação com os países vizinhos do Brasil demandou das escolas e institutos de idioma uma ação imediata. Todavia, o mercado apresentava carência de profissionais qualificados e de materiais adequados a essa necessidade (NASCIMENTO, 2007).

Para Norte (2009), o espanhol é uma das quatro línguas mais falada do mundo quanto a número de falantes nativos, além de ser o segundo idioma na comunicação internacional e o terceiro idioma mais utilizado na internet. Atualmente mais de 500 milhões de pessoas fala espanhol, sendo a segunda língua mais falada no mundo ocidental. Além da Espanha, é a língua oficial de 20 países, localizados na sua maioria na América Latina.

Nas escolas públicas a oferta do ensino de espanhol como parte integrante da grade curricular na rede pública ainda é bem escassa, contudo há paralelamente a oferta em CEL (Centro de Ensino de Línguas) criados em 1987 e mantidos pelo Governo do Estado de São Paulo, local onde os alunos

podem frequentar no contra turno para aprender mais um idioma. Nesses CELs além da oferta de espanhol há de outros idiomas, o aluno frequenta o curso por três anos e ao termino recebe uma certificação.

Atualmente compreendemos que mesmo com a aprovação da lei 11.161, a oferta do ensino de língua espanhola ainda não atende toda a demanda escolar abrangente dentro do atual cenário da educação brasileira, seja por falta de profissionais habilitados ou de organização político-pedagógica mais arrojada dos órgãos educacionais competentes, quem sofre são os alunos que são privados do domínio do espanhol assim como de seu caráter pluricultural e multilingual nas interações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da língua espanhola é de extrema importância, já que estamos cercados de países que falam esta língua. No cenário mundial o espanhol ocupa um dos principais patamares com relação a comunicação no comercio mundial, nas competições esportivas, no turismo, entre outros. Ao dominar este idioma abre-se as portas para o mercado de trabalho, assim como aquisição de enriquecimento sociocultural.

Com a instauração do MERCOSUL que abriu caminhos para melhorar as relações internacionais entre países latinos, tivemos o primeiro passo dado para aquisição do idioma espanhol.

Posteriormente com o debate sobre diversas legislações acerca do ensino de idioma estrangeiro nas escolas públicas,

tivemos sucesso com a implementação da lei 11.161/2005 que surge com a oportunidade da quebra de paradigmas, barreiras sociais e linguísticas com nossos países vizinhos.

Contudo, o processo de implementação na rede de ensino do espanhol ainda é um grande dilema, uma vez que o inglês que já está implementado a muitos anos e vem ganhando espaço, e nesse cenário o espanhol tenta ganhar força, porém falta mais interesse das autoridades competentes da educação desenvolver uma proposta pedagógica nas instituições escolares que deem destaque a língua espanhola assim como valorização da cultura que a engloba.

Para Sedycias (2005), nosso cenário de ensino/aprendizagem de Espanhol traz profundas discussões, dada sua proximidade com o português. Entretanto fatores econômicos, políticos e sociais possibilitaram ressignificar as atitudes diante desse idioma. Assevera este autor:

[...] no caso específico do Brasil, com o advento do Mercosul, aprender espanhol deixou de ser um luxo intelectual para se tornar praticamente uma emergência. (SEDYCIAS, 2005, p.35)

É necessário fundar o ensino da língua espanhola na necessidade de formar, preparar o indivíduo para a sociedade, compreender valores e identidade cultural dos países latinos, ainda que tenhamos processos de colonização distintos, todos são países emergentes que seja por motivos políticos ou econômicos se uniram, nesse desenrolar a aquisição de língua espanhola tornou-se uma necessidade para os brasileiros.

Com a globalização, a importância da

cultura hispânica se destaca, uma vez que as pessoas estão em busca de novas informações. Além de receber influências da Espanha, sabe-se que geograficamente o Brasil possui diversas fronteiras com países cuja língua oficial é o Espanhol. Está explícito que essa proximidade faz com que os brasileiros tenham afinidade com essa cultura, seja por meio das músicas, literatura, culinária, manifestações artísticas, culturais e etc. Kraviski (2007, p.12)



JACQUELINE VIEIRA FARIAS

Graduação em Pedagogia pela UniSant'Anna (2011); Especialista em Deficiência Auditiva e LIBRAS pela UNIARA (2015); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - no CEU EMEI ERIKA DE SOUZA BRITO MATOS.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, M.; GONÇALVES, R.; PRADO, L. C. D. Mercosul ou integração dos povos do Cone Sul. Rio de Janeiro: PACS/FASE/UFRJ, 1992

BAQUERO, M. (Org.). A construção da democracia na América Latina: estabilidade democrática, processos eleitorais, cidadania e cultura política. Porto Alegre/Canoas: Ed. da Universidade/UFRGS, Centro Educacional La Salle de Ensino Superior, 1998.

BRASIL. Dispõe sobre o ensino do espanhol na educação fundamental e média. Lei nº 11.161, de 05 ago. 2005. Brasília: MEC, 2005.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> > Acesso em 20 julho 2018.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1999.

_____. Projeto de Lei nº 3987/00, de 15 de setembro de 2000. Lei do Espanhol. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_6C6AAD43CFBD70C65ECA7816ED.node1?codteor=1118898&filename=Avulso+-PL+3987/2000> Acesso em 20 julho 2018.

_____. Congresso Nacional, Tratado de Assunção para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Federativa do Brasil, a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República Argentina, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai, firmado em Assunção, de 26 de março de 1991. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1991/decretolegislativo-197-25-setembro-1991-358152-norma-pl.html> > Acesso em: 20 julho 2018.

BRUM, A. L. Mercosul: breve histórico, situação atual, perspectivas, riscos e desafios. Perspectiva Econômica. São Leopoldo, v. 30, n.91, p.5-12, out./dez. 1995.

CELADA, Maria Teresa; GONZALES, Neide. Español para brasileños: un intento de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 14

CELANI, M. A. A. A Relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMO, M. B. M e TOMITCH, L.M.B. Aspectos da Linguística Aplicada - Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. Editora Insular, 2008.

DAVINI, M.C. Novas tecnologias sociais, reforma educacional e formação docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.101, p.141-51, jul. 1997.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El

Español en Brasil In: SEDYCIAS, João. (Org.). O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 71-200.

KRAVISKI ELYS, Regina Andretta. Estereótipos culturais: O ensino de espanhol e o uso da variante Argentina em sala de aula. 2007. 111 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/PDF/catyamarques.pdf>. Acesso em 20 julho 2018

MOLS, M. El marco internacional de América Latina. Barcelona/ Caracas: Alfa, 1985. Pedrão. F. (org). O pensamento da Cepal. Salvador, BA: Inanamá, 1988.

MUÑOZ, H. A nova política internacional. São Paulo: Alfa Omega, 1996.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. Prestígio lingüístico no ensino de espanhol como língua estrangeira - o caso dos pronombres personales sujeto. STUDIA DIVERSA, CAEUFPB, vol. 1, n. 1, out. 2007. Disponível em: http://www.ccae.ufpb.br/public/studia_arquivos/arquivos_01/erivaldo_01.pdf. Acesso em 20 julho 2018.

NORTE, Diego Braga. A hora do espanhol (será mesmo?). Revista educação, n. 10, 2009. Disponível em: <https://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/10/16/a-hora-do-espanhol-sera-mesmo/>. Acesso em: 20 julho 2018.

POLETTI, Dorivaldo Walmor. A Cepal e a América Latina. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2000. 72p.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. Espanhol. V.16. 2010. Disponível em: http://www.espanhol.seed.pr.gov.br/arquivos/File/mec_exp_ensino/cap_um.pdf> Acesso em 20 julho 2018

SILVA, Celso J.da. Antecedentes históricos do processo de integração latino-americana. ALALC, MCCA, Pacto Andino. In: SEITENFUS, Vera Maria P., de BONI, Luis A. (coords.). Temas de integração latino-americana. Petrópolis: Vozes, 1990.

SEDYCIAS, João (Org.) Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.223

SILVA, P.C. A preparação do professor de espanhol no âmbito do Mercosul: uma questão de investimentos. In: CASTELLO, I.R. et al, Org. Práticas de integração nas fronteiras: temas para o Mercosul. Porto Alegre: UFRGS, Instituto Goethe/ICBA, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



COMO TRABALHAR A LEITURA, A ESCRITA E A REFLEXÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS

RESUMO: Neste artigo, iremos estudar diversos assuntos que poderão nos ajudar a planejar nossas práticas pedagógicas. Estas práticas são muito produtivas quando usamos os textos populares no processo de leitura e de produção escrita de nossos alunos, assim como também a reflexão dos textos. A utilização de diversos tipos de textos, torna nosso trabalho pedagógico mais rico, proporcionando dessa maneira às crianças o conhecimento da diversidade cultural por meio dos textos escritos. Como a escola, diante de muitas dificuldades como financeiras, estruturais, físicas e de acessibilidade, pode despertar o interesse pela leitura, escrita e reflexão de textos, fundamentais para a formação plena do cidadão.

Palavras-chave: Escola; Educação; Leitura; Escrita; Reflexão.

INTRODUÇÃO

Apesar da realidade desafiadora e das dificuldades apresentadas, a escola deve estar em permanente transformação, deve ser reflexiva e dinâmica, ou seja, uma “escola aprendente”, que valoriza a cultura de cada sujeito inserido nela. É importante constar no Projeto Político Pedagógico as aspirações da comunidade e da escola, colocando em prática o que for viável e propondo as mudanças necessárias. Uma das práticas que é competência do professor é desenvolver a leitura de textos reais e diversificados (clássicos infantis, contos, lendas, etc), que facilitam a transformação da consciência ingênua em consciência crítica, contribuindo para a inserção do aluno na cultura letrada. É importante que todos os alunos façam uma interpretação própria das leituras e exponham suas ideias.

Mesmo sem recursos audiovisuais, falta de uma biblioteca e da ausência de políticas públicas a escola pode desenvolver atividades como feiras literárias, que estimulam a leitura, a escrita e a reflexão dos alunos.

A escola educa em todas as atividades desenvolvidas, inclusive no modelo de gestão que adota, se for organizada, democrática, preocupada com os problemas coletivos, certamente isso produzirá frutos nos educandos e na população envolvida no contexto escolar.

Esse artigo busca explorar e ampliar o repertório cultural, no qual entendemos que inicialmente é passado de geração em geração (oralmente), e com o auxílio de

atividades lúdicas que divertem e promovem o desenvolvimento sensorio motor e a percepção da importância entre tempo e espaço, dentro de atividades, leituras e brincadeiras, incluindo as lições morais que são transmitidas por meio de histórias e personagens dos textos “curtos” a serem trabalhados.

Tem como objetivo desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita, potencializar o senso crítico, o vocabulário dos alunos e adequar a fala as diversas situações e ambiente. Despertar o gosto pela leitura, de forma com que cada estudante se conscientize da função e importância da leitura para seus estudos e o conhecimento. Além dos objetivos didáticos, é apresentado também uma funcionalidade para as atividades, ao passo que os alunos não as realizam visando simplesmente aprender algum conteúdo para ser avaliado, mas para socializar suas ideias e produções, permitindo o desenvolvimento da argumentação e da criticidade e a partir disso, sejam capazes de ler, debater e produzir textos, escrever cartas, preparar perguntas para entrevistas, escrever histórias coletivas, fazer pesquisa biográfica sobre autores e personagens, falar com fluência e boa altura de voz, apresentar-se em público e abordar diferentes gêneros literários.

DESENVOLVIMENTO

Com base nos PCN, para que a educação seja realmente compromissada com a formação cidadã do educando, é necessário que haja condições favoráveis para que o

mesmo desenvolva sua capacidade de uso social da linguagem. Deste modo, a Escola tem o papel de possibilitar ao aluno o acesso à diversidade de textos que circulam na sociedade, ensinando-o a produzir e interpretar estes, nas diferentes situações comunicativas do dia-a-dia no universo escolar e social (BRASIL, 1997).

Oliveira (2005, p. 118) considera que:

“O processo de escolarização introduz a criança num ambiente no qual os saberes sobre a leitura são sistematizados. Esse processo deve possibilitar a decodificação e a compreensão dos mais variados textos. Durante os anos de aprendizagem, se não houver uma prática intensa, variada e gratificante, que seduza o aluno para o ato constante da leitura, seja dentro da escola ou fora dela, existe a possibilidade de que o desenvolvimento formativo de leitura não permita ao leitor ler, ir para além dos textos, a realidade social”.

Como a maioria dos alunos provenientes de classes menos favorecidas não desenvolve o hábito da leitura em casa, a escola é que possibilita condições para este ato, desta forma muitos alunos têm dificuldade em concentrar-se na leitura e desenvolver o hábito de ler.

Os PCNs sugerem um trabalho voltado para a diversidade de gêneros textuais. Segundo os PCNs (Brasil, 2001, p. 54)

“A leitura tem sido objeto de ensino nas escolas e para que se torne em objeto de aprendizagem é preciso que a mesma faça sentido para o aluno, acrescenta ainda que: como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter

a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinação entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracteriza a leitura, ou seja, os diferentes ‘para quês’...”.

Ao trabalhar com a diversidade de gêneros textuais, o professor deve então, atentar-se para os elementos que influenciam o cotidiano dos educandos. O ensino das linguagens, quando trabalhados com as diversidades textuais que se fazem presentes nas esferas sociais, proporciona ao aluno a identificação e o uso de suas estruturas, para a compreensão de que os textos se configuram diferentemente, nos vários aspectos, em função das intenções comunicativas.

Os PCN de Língua Portuguesa, destacam a necessidade do trabalho com os gêneros (orais e escritos) em sala de aula e também apresentam propostas (exemplos) dos gêneros que devem ser trabalhados em cada ciclo de ensino. À título de exemplificação, pode ser citada a proposta do conteúdo: Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral: contos (de fadas, de assombração etc.), mitos e lendas populares, poemas, canções, entrevistas, debates, notícias, seminários e palestras. Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita: cartas (formais e informais), bilhetes, convites, quadrinhos, notícias, resenhas (BRASIL, 1998, p.128-129).

A forma mais coerente para se trabalhar o ensino dos gêneros textuais é, portanto, levar os alunos a interagir em situações concretas

de uso da língua. Por isso, é importante se ter a consciência de que a Instituição Escolar "(...) é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção e recepção de textos (...)" (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004,p.78).

Quanto mais cedo os educandos começarem a ter acesso a uma variedade de gêneros textuais, mais eficaz será o desenvolvimento da sua autonomia em relação ao uso social da língua, pois esta prática de aproximação do educando com a diversidade textual desenvolve a leitura, produção, compreensão e entendimento do funcionamento e das características dos gêneros textuais.

Conforme Koch e Elias (2009, p.54), o contato com os gêneros possibilitaria aos alunos o exercício da sua "(...) competência metagenérica, que diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, caracterização e função (...)". Assim, os aprendizes poderiam exercitar não só a capacidade de identificar os gêneros, mas também de escolher os mais adequados a cada situação comunicativa,

Com base no que foi mencionado até aqui, percebe-se que o projeto da Feira Literária poderá levar os sujeitos a desenvolverem o prazer pela leitura e pela escrita, expondo em seus textos todos os seus conhecimentos construídos. Contudo, cabe ao educador apresentar e trabalhar com os alunos gêneros textuais que circulam no cotidiano escolar e não-escolar, permitindo que os aprendizes ampliem sua capacidade de uso social da linguagem (oral e escrita).

O processo precisa estar adequado

à realidade na qual o aluno convive e relacionado aos conhecimentos que ele traz da vida familiar e social, pois uma criança aprende por meio das relações que estabelece com seu ambiente. As atividades de fala, escrita e leitura são muito importantes para adquirirmos mais conhecimentos. Na prática a criança age na sociedade quando ela é alfabetizada com a utilização de tudo o que conhece, e como isso reflete na vida familiar e social.

O intuito de ensinar a criança a ler e escrever é que ela possa compreender a realidade, o mundo e, até mesmo, a compreender a si mesma e seus pares, por meio do texto, seja oral, seja escrito.

Em relação à escrita, ditam os PCN (1998), a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. (PCN, 1998, p. 69)

Não podemos pensar na leitura como produto, mas sim como processo, por meio do qual o leitor estabelece um diálogo constante com o texto, o que poderá promover a comunicação, a interação entre seus pares. Assim, pactuando com Koch (2002), podemos afirmar que cabe ao leitor construir o sentido do texto, o qual não tem uma tradução ou réplica do sentido que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios do leitor. Segundo a autora, no texto, autor e leitor se descobrem, constituem-se como sujeitos de uma determinada realidade. Promove-se a interação entre os sujeitos

e, assim, estabelece-se a comunicação, segundo Koch.

Quanto à escrita, recorrendo mais uma vez aos PCN, “o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (PCN, 1998, p. 65). E cabe a escola levar o aluno à prática educativa de fazer que o discente exercite a escrita de textos nos mais diferentes gêneros textuais, a fim de aproximar a realidade escolar daquela em que o educando está inserido.

Há necessidade de se estabelecer de dar a oportunidade ao aluno, de ler e de escrever textos, e compreender, de maneira crítica, o mundo em que esses cidadãos/leitores/escritores estão inseridos.

É inconcebível pensar no ato ler sem ligá-lo (in)diretamente a uma ideologia. Os PCN (1998) trazem essa preocupação, quando sugerem o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, enfatizando a necessidade de que o aluno tem em (re)conhecer os mecanismos linguísticos por meio dos diferentes textos, uma vez que estes assumem uma função social. O documento oficial afirma: É preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições – tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado (PCN, 1998, p. 70).

A escola não pode se distanciar da realidade do educando, uma vez que o prepara para

a vida em sociedade, para que exerça a cidadania, de forma plena e consciente. A escola é responsável pela formação de leitores e de escritores competentes, entendendo a competência na concepção de Perrenoud (2000), ou seja, aquele em que se envolve o “saber fazer”. Tornar-se competente para ler e escrever. Assim, ler para (se) entender (n) o mundo. Escrever para se fazer presente no mundo. Ler para se fazer presente nos mais diferentes espaços sociais da realidade em que está inserido o indivíduo. Escrever para se manifestar discursivamente diante de si e do mundo. Ler para realizar uma prática social. Escrever para que os pares construam uma imagem, por meio do texto produzido, do seu produtor. Assim, uma das possíveis estratégias que o professor utiliza visando à interação do educando com o mundo é a prática de leitura e de produção textual durante as aulas de língua portuguesa.

Segundo os PCN (1998, p. 57), “a leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal”. Ela precisa ser uma prática constante na escola, pois fora dela o aluno se depara com uma série de situações que exigem dele um exercício de leitura, como prática social, como um movimento de interação social, e não simplesmente decodificação de sinais. No processo de ensino-aprendizagem, a leitura e a escrita envolvem procedimentos metacognitivos e linguísticos distintos daqueles que se constituem em torno das atividades da vida diária. A prática de ler e de escrever envolve planejamento em função de objetivos, só assim o ato de ler e o de escrever se tornam

significativos para aquele que os exercita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a pretensão de esgotar o assunto ou até mesmo apontar todas as soluções para o desenvolvimento da leitura e da escrita na escola básica, o artigo visa socializar uma reflexão e, na medida do possível, mostrar que é possível elaborar e aplicar atividades que tornem o ato de escrever e de ler algo significativo para o aluno, levando-o a vislumbrar novas possibilidades de produção textual e de leitura do mundo e, conseqüentemente, atuar sobre ele de forma ativa, crítica e reflexiva, interferindo (in)diretamente no mundo em que estão inseridos.



JAQUELINE TOPAL RAMTHUN

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Bandeirante de São Paulo - Uniban (2009); e em Matemática pela Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES (2013); Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Universidade Gama Filho (2010); Educação Inclusiva e Psicopedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES (2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Professora Cleide Moreira dos Santos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 1998. Vol. 1.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Brasília, 1998 e 2001.

BRASIL. Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_2_MIOLO.pdf> Acesso em 31 julho 2018

BRASIL. Os diferentes textos em salas de alfabetização. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_5_MIOLO.pdf> Acesso em 01 junho 2018.

BRASIL. Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos. Disponível em http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_6_MIOLO.pdf> Acesso em 03 julho 2018

BRASIL. Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos. <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_5_MIOLO.pdf> Acesso em 01 julho 2018.

DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., & BEZERRA, M. A. Gêneros textuais & Ensino.

2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz eTerra, 1996.

KOCH, I. V. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I.V. & ELIAS, V. M. Ler e escrever – estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. Leitura, Literatura Infantil e Doutrinação da Criança. Cuiabá-MT: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso: Entrelinhas, 2005.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Trad. Patricia C.Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.



A CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA E MUNDO INFANTIL À LUZ DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT

RESUMO: À luz das reflexões de Hannah Arendt, este manuscrito tem por objetivo problematizar a noção de autonomia infantil, relacionando-a à chamada “crise na educação” e às reflexões acerca dos modos de educar as novas gerações. O presente estudo, de caráter bibliográfico, fundamenta-se mormente na obra *Entre o passado e o futuro* (2013). Todavia, para destrinçar os fios conceituais que constituem a trama do pensamento arendtiano e almejar os objetivos propostos, busca-se, primeiramente, compreender os aspectos da crise na educação elaborados por Arendt. Por conseguinte, reflete-se sobre o lugar da autoridade na educação e, por fim, problematiza-se a noção de “autonomia infantil”, tão disseminada nos discursos pedagógicos hodiernos. Para tanto, procura-se argumentar se, ao contrário de querer libertar as crianças dos padrões originários impostos pelo mundo adulto, a pedagogia, talvez, esteja camuflando o fato de que as crianças são seres em desenvolvimento e, por isso, carecem do cuidado e da proteção dos adultos frente aos desafios do mundo. Por isso, ao querer libertar as crianças da autoridade dos adultos, elas são sujeitadas a uma autoridade muito mais esmagadora: a tirania do grupo ou da maioria, como se fossem uma minoria oprimida. Esse mesmo movimento, no entanto, pode impedir o imprescindível diálogo entre as gerações quando adota as especificidades como uma muralha para construir um mundo próprio para as crianças.

Palavras-chave: Autonomia infantil; Educação; Infância.

INTRODUÇÃO

O presente texto problematiza a noção de autonomia infantil à luz das reflexões de Hannah Arendt. Suas reflexões sobre a educação estão reunidas em seu ensaio sobre A crise na educação (ARENDR, 2013, p. 221-247). Segundo Almeida (2011), Ursula Ludz informa, numa nota da edição alemã do texto (ARENDR, 2000, p. 416), que a primeira versão desse ensaio foi uma palestra, ministrada por Arendt na Alemanha, em maio de 1958, intitulada *Die Krise in der Erziehung: Gedanken zur Progressive Education*. As diferenças entre a primeira versão e a versão em língua inglesa em *Between past and future* (Entre o passado e o futuro, 1961, versão que foi traduzida para o português) são mínimas.

Cabe ressaltar que a autora, na última versão, reformula o parágrafo inicial e corta um trecho em que se refere aos acontecimentos em Little Rock. O artigo em que a autora aborda o assunto relacionado ao processo de dessegregação da escola secundária de Little Rock é intitulado *Reflexões sobre Little Rock*, ele estava pronto em novembro de 1957. Diante de vários desentendimentos em torno de sua publicação, porém, ele foi publicado em 1959. A última versão da obra *Entre o passado e o futuro*, omite esse trecho sobre Little Rock.

O referido ensaio tem como ponto de partida a crise na educação nos Estados Unidos da América durante a década de 50, a qual acabou se tornando “um problema político de primeira grandeza.” (ARENDR, 2013, p. 221). É importante salientar,

contudo, que não se trata de um problema isolado ou local, tampouco uma questão que esteja presente apenas no âmbito da educação e que possa ser resolvido internamente com o auxílio de uma nova ou qualquer metodologia.

Na obra *A condição humana* (2010), a autora considera que esta crise que se instaurou na educação está relacionada às características básicas da sociedade moderna. Consideramos, entre elas, o fato de as atividades especificamente humanas terem perdido importância, cedendo lugar a critérios utilitaristas e à preocupação exagerada com a satisfação de necessidades – sejam elas reais ou inventadas. Desse modo, os pressupostos do mundo moderno têm seus efeitos também na pedagogia e nas práticas educacionais, de modo que a crise mais ampla ganha uma expressão peculiar nesse âmbito.

Nessa direção, a autora observa que na modernidade, em nome do fetichismo do novo, toda a tradição foi desvalorizada, até mesmo, no campo pedagógico. A relação educacional é polarizada, voltada apenas para o futuro, para o progresso, para a inovação, ignorando-se o passado. A posição do adulto frente à infância, que deveria ter como princípio a apresentação e responsabilidade do mundo aos recém-chegados, tem sido relegada a segundo plano.

Isso se deve, sobretudo, ao desaparecimento das diferenças entre adultos e crianças, extinguindo entre eles as relações reais e “naturais” (esperadas) pautadas no ensino e na aprendizagem (os adultos conhecedores e coautores desse

espaço comum são incumbidos de acolher os novos). Essas categorias são ignoradas da mesma forma que é o percurso desejável de todo ser humano: da condição de heteronomia para a de autonomia.

A promessa do projeto moderno de querer libertar e emancipar as crianças dos padrões originários do mundo (adultocentrismo), pode resultar, sob a égide de uma suposta “igualdade”, no banimento das crianças desse mundo (adulto), mantendo-os, conforme Arendt (2013) artificialmente no seu próprio mundo, acarretando, dentre outras, uma espécie de descaracterização da criança como ser em desenvolvimento, e a separação dos mundos do adulto e da criança pela muralha edificada em nome da “autonomia infantil”, ou de um suposto “mundo infantil”, na medida em que este pode ser chamado de mundo. Nesse contexto, como podemos lidar com os impasses que a educação da infância passa contemporaneamente, superando a ideia de que as crianças são seres já autônomos?

O presente estudo, de caráter bibliográfico, fundamenta-se especialmente a partir da obra *Entre o passado e o futuro* (2013) de Hannah Arendt. Todavia, para destrinçar os fios conceituais que constituem a trama do pensamento arendtiano e almejar os objetivos propostos, primeiramente, busca-se compreender os aspectos da crise na educação. Por conseguinte, reflete-se sobre o lugar da autoridade na educação e, por fim, problematiza-se a noção de “autonomia infantil”, noção esta, tão disseminada nos discursos pedagógicos hodiernos.

SOBRE A CRISE NA EDUCAÇÃO

A crise na educação é reflexo das influências do rompimento do projeto da modernidade com a tradição, bem como do surgimento e fenômeno totalitário contemporâneo. Essa crise, para Arendt (2010), está relacionada ainda, às características que perderam importância, como as relações entre as pessoas, as formas de convivência e o sentido que elas dão à existência. Essas atividades especificamente humanas teriam cedido lugar a critérios utilitaristas e à preocupação exagerada com a satisfação de necessidades reais ou ainda inventadas. Para Arendt (2013, p. 222), “[...] certamente, há aqui mais que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler”. Portanto, os problemas educacionais são problemas e expressões de uma crise complexa que acomete o mundo moderno e, por isso, a autora usa a expressão “crise na educação”, ao invés de “crise da educação”.

Todo momento de crise é um desafio para se buscar novas orientações, pois “perdemos as respostas em que nos apoiávamos de ordinário sem querer perceber que originariamente elas constituíam respostas a questões.” (ARENDR, 2013, p. 223). Enquanto para Almeida (2011), toda e qualquer crise faz com que o homem seja provocado a fazer novamente as perguntas primeiras, e a crise, apesar de tudo, oferece uma nova oportunidade de reflexão sobre a própria essência das coisas. Não obstante,

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos.

Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguçava a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão. (ARENDRT, 2013, p. 223).

A pergunta que resume a questão fundamental em torno da educação é: Por que educamos? E ela mesma passa a responder: “Porque a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo.” (ARENDRT, 2013, p. 233). A autora percebe que um conjunto de teorias educacionais conhecidas como educação progressista alterou completamente as tradições, abandonando métodos de aprendizagens tradicionais que estavam baseados nas questões da própria vida dos alunos a fim de dar respostas aos problemas que ocorrem no mundo comum.

Ao voltar os olhares para a América, logo se percebe o fato de que a crise educacional no país está ligada à política. Este fato se dá em virtude de a América ser um país de imigrantes, que desejam instaurar um Novo Mundo por meio da consciência política. Estes povos se estabeleceram com as suas singularidades e diversidades, buscando a superação da pobreza e também da opressão do Velho Mundo.

Esse desejo pelo novo concede uma singular importância política à educação, entretanto, não se deve usar a educação como instrumento da política, como ocorreu na Europa. No continente europeu, sob uma forte influência de Rousseau, a modernidade assumiu a noção de que as crianças devem

ser a esperança para realizar os ideais políticos de uma sociedade e, desse modo, a educação recebeu caráter de instrumento político. O problema presente na crise educacional americana, contudo, não é ser inferior ao Velho Mundo, mas sim, estar muito à frente, ter introduzido tão bem as pedagogias modernas que se afastou da tradição, perdendo a competência de perceber e avaliar a crise presente.

Assim, o papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto se torna natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos. Referindo-se à política, Arendt (2013) considera ser um grande equívoco: ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e podendo resultar no fracasso, há uma intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto, e a tentativa de produzir o novo como se este já existisse.

Por esse motivo, a crença de que se deve começar pelos novos se se quer produzir novas condições permaneceu sendo o principal monopólio dos movimentos revolucionários de feição tirânico que, ao assumirem o poder, subtraem as crianças a seus pais e simplesmente as doutrina.

SOBRE OS PRESSUPOSTOS DA CRISE

Com respeito à própria educação, a ilusão emergente pelo pathos do novo, produziu consequências sérias, possibilitou, antes de mais nada, àquele complexo de modernas

teorias educacionais que consistem na impressionante miscelânea de bom senso e absurdo levar a cabo, sob a divisa da educação progressista, uma radical revolução em todo o sistema educacional. Derrubou, “como de um dia para o outro, todas as tradições e metodologias estabelecidas de ensino e de aprendizagem” (ARENDR, 2013, p. 226), grosso modo, “o fato importante é que, por causa de determinadas teorias, boas ou más, todas as regras de juízo humano moral foram postas de parte.” (ARENDR, 2013, p. 227).

Um procedimento como esse possui sempre grande e pernicioso importância, sobretudo quando se confia no bom senso da vida política. Entretanto, sempre que, em questões políticas, o próprio juízo humano fracassa ou renuncia à tentativa de fornecer respostas, nos deparamos com uma crise, pois essa espécie de juízo é, na realidade, aquele senso comum em virtude do qual nós e nossos sentidos estão adaptados a um único mundo a todos nós, e com a ajuda do qual nele nos movemos (ARENDR, 2013).

Não obstante, para Arendt (2013, p. 227), [...] essa crise tem seu sinal mais seguro no desaparecimento do senso comum. Grosso modo, em toda crise, é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós e, a falência do bom senso aponta, como uma vara mágica, o lugar em que ocorreu esse desmoronamento.

Nessa direção, a autora considera que em parte alguma os problemas educacionais de uma sociedade de massas se tornaram tão agudos, e em nenhum outro lugar as teorias mais modernas no campo da Pedagogia foram aceitas tão servil e indiscriminadamente.

Assim, “[...] a crise na educação [...], de um lado, anuncia a bancarrota da educação progressista e, de outro, apresenta um problema imensamente difícil por ter surgido sob as condições de uma sociedade de massas e em resposta às suas exigências.” (ARENDR, 2013, p. 228).

Portanto, o que torna a crise educacional tão particularmente aguda é o temperamento político do país (neste caso, nas reflexões de Arendt (2013), os Estados Unidos da América), que espontaneamente peleja para igualar ou apagar tanto quando possível as diferenças entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores. Porém, esses fatores gerais, aqui apresentados, não podem explicar a crise em que nos encontramos presentemente, e tampouco justificam as medidas que a precipitaram.

A partir das reflexões anteriores, faz-se necessário apresentar os três pressupostos básicos (todos mais que familiares) em que essas desastrosas medidas podem ser remontadas. De acordo com a análise da autora, a crise na realidade educacional americana, com caráter progressista, se assenta em três pilares: o primeiro se refere à relação entre os adultos e as crianças, isto é, “[...] o de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônomos e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem.” (ARENDR, 2013, p. 230); o segundo tem a ver com o ensino, isto é, “sob a influência da Psicologia moderna e [...] do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência

de ensino geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada.” (ARENDR, 2013, p. 231); e o terceiro foi defendido durante séculos e encontrou expressão conceitual sistemática no Pragmatismo, ou seja, “[...] só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, [...] consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer.” (ARENDR, 2013, p. 232). A atual crise, resulta do reconhecimento do caráter destrutivo desses pressupostos básicos e de uma desesperada tentativa de reformar todo o sistema educacional, ou seja, transformá-lo inteiramente.

Porém, teremos como efeito, compreendido suficientemente o que se passa hoje, quando tratamos de educação e montamos esse elegante paradoxo segundo o qual, para se ter gradualmente “libertado da autoridade dos adultos”, a criança contemporânea definitivamente, não “libertada, mas submetida a uma autoridade muito mais assustadora e verdadeiramente tirânica”? (RENAUT, 2004, p. 106). Tal paradoxo leva Arendt a considerar que a crise da educação moderna está ligada à crise da autoridade. Contudo, qual é o lugar da autoridade na educação?

SOBRE O PAPEL INDISPENSÁVEL DO ADULTO

A palavra autoridade frequentemente está associada ao poder, a obrigação e a proibição. E tratando-se de educação, as representações da autoridade são, geralmente, negativas, salvo para os

defensores de sua restauração “à moda antiga”.

O verbo autorizar, correspondente à palavra autoridade, significa que a autoridade autoriza. Autoriza a que? “A existir, a crescer, a aprender, a se enganar, a ser reconhecido e respeitado em sua dignidade humana, a criar, a amar [...]” (GUILLLOT, 2008, p. 13). Não obstante, a autoridade como autorização está de acordo com a etimologia do termo. Autoridade, no latim, auctoritas, vem do verbo augere, que significa aumentar, crescer.

Assim, a autoridade educativa tem a função de acolher a humanidade, universal e não excludente. Uma vez que, uma escola que acolhe em nosso mundo, um mundo que foi constituído pelas gerações anteriores – de que nós, adultos, fazemos parte – com seus esplendores e seus horrores. A autoridade é, essencialmente, um ato de confiança, confiança na humanidade e no outro, grosso modo, não educamos as crianças apenas em função do processo vital ou para satisfazer seus desejos, mas, especialmente para que no futuro possam fruir e recriar o mundo comum. Entretanto, primeiramente, sem ainda assumirem a responsabilidade por ele, precisam conhecê-lo.

Por isso, a tarefa de acolher os novos e mostrar à eles como o mundo é e introduzi-los nesse mundo público, por meio da transmissão dos saberes teóricos, é papel da escola. É a escola que deve apresentar aos mais novos as tradições, as histórias, suas conquistas e os conflitos, é ela que cuida do mundo que confiaremos às próximas gerações, agregando para a continuidade

dele. É a partir da educação que também se acolhe os recém-chegados, que têm o direito de conhecer o mundo, de se apropriar dele para depois buscarem seus próprios caminhos e intervir naquilo que compartilham com os outros (SCHÜTZ, 2016), percebe-se, desse modo, o papel indispensável da autoridade adulta para com os recém-chegados.

Transmite-se saberes teóricos, isto é, teóricos vem da palavra teoria, que é uma palavra lindíssima, que, por sua vez, vem do étimo grego *theoria*, que significa visão, contemplação. Por isso, o ensino é definido como o processo de “dar a ver”. Dar a ver, exatamente, por esses saberes que introduzem uma visibilidade do mundo e dos seres que o habitam, visibilidade essa que tem como característica fundamental poder ser objeto de transmissão discursiva. (POMBO, 2002).

Nessa direção, Arendt (2013) considera que a educação é o ato de acolher os novos e familiarizá-los com o mundo, “[...] tornando-os aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições culturais que formam a herança simbólica comum e pública.” (CARVALHO, 2008, p. 419). O termo educação, para Arendt (2013), é constituído na relação entre o mundo comum e público e os novos que chegam com a natalidade. Nesse sentido, a aprendizagem e o ensino justificam-se não somente por sua funcionalidade ou aplicação imediata, mas também pela sua competência formativa, uma vez que, a educação deve introduzir os novos num mundo que lhes antecede e que continuará depois delas.

As crianças, seja na família ou na sociedade, e os alunos na escola, trazem

o novo. Por isso, a transmissão de um patrimônio (legado) é indispensável, não para reproduzi-lo, recitá-lo sem alterações, mas para enriquecê-lo, vivificá-lo, renová-lo. Desse modo, a autoridade do adulto tem vocação para autorizar a entrada deste poder de novidade e não para confiscá-lo de início para melhor moldar sua “inquietação estranha.” (GUILLOT, 2008). Isto é, “face à criança é como se ele [o professor] fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isto é o nosso mundo.” (ARENDRT, 2013, p. 239, grifo nosso).

Desse modo, o professor não é apenas um apresentador do mundo, mas também representa ele diante dos recém-chegados. Como representante do mundo, sua tarefa é protegê-lo e conservá-lo, mostrando aos mais novos a sua relevância. Ademais, para Arendt (2013), suas qualificações consistem em seu conhecimento, sua autoridade frente aos recém-chegados reside nesse seu ofício de representante que o autoriza a introduzi-los neste lugar.

Esse atributo do professor não é arbitrário e também não se origina em sua pessoa, mas nos saberes, nos valores e nos princípios do mundo comum e da instituição escolar que ele representa (ALMEIDA, 2011). Portanto, é o lugar que ele ocupa e sua tarefa específica que lhe conferem uma autoridade que, contudo, não se estende a outras esferas para além da escola. Arendt distingue autoridade de certas formas de força e/ou violência. Mesmo que em ambos os casos se possa falar de uma relação hierárquica e de obediência, aquele que obedece ao mais forte o faz por medo

ou por ser forçado fisicamente a obedecer, enquanto aquele que obedece à autoridade o faz por consentimento. (ARENDR, 2013). Nesse sentido, o professor pode constituir uma autoridade frente ao aluno, “[...] se ambos reconhecem a legitimidade do mundo comum e a necessidade de sua continuidade.” (ALMEIDA, 2011, p. 39). Destarte, podemos entender a afirmação de Arendt (2013, p. 239) quando reitera que: “na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade”.

É importante destacar que a autoridade dos adultos em face das crianças, é, porém, temporária, ou seja, ela se limita ao tempo em que nos recém-chegados são familiarizados e se apropriam do mundo comum, adquirindo saberes e aprendendo as práticas necessárias para se movimentar nele. Depois disso, os jovens assumirão sua cidadania por completo e, junto a outros cidadãos – seus iguais e em companhia destes -, serão eles mesmos responsáveis pelo mundo comum. Em convergência, Carvalho (2014, p. 821) reitera que:

Inerente ao ofício do professor, essa responsabilidade é a fonte mais legítima da autoridade do educador frente aos educandos; é o que lhe confere um lugar institucional diferente daquele reservado a seus alunos. Ora, enquanto a marca do caráter político de uma relação é seu compromisso com a igualdade entre os que nela estão envolvidos, a de uma relação pedagógica é o mútuo reconhecimento da assimetria de lugares como fator constitutivo de sua natureza e, no limite, como sua razão de ser. Uma assimetria cujo destino é o

progressivo e inexorável desaparecimento, mas cuja manutenção temporária é a própria condição de proteção daqueles que são recém-chegados à vida e ao mundo (grifo nosso).

Esta autoridade exige proteção do crescimento vital, tal proteção requer interdições e cuidados, além de um processo gradativo de desocultamento de aspectos do mundo que julgamos nocivos à qualidade vital dos que ainda se encontram em processo de formação.

Dessa forma, deve-se assumir a responsabilidade pelo mundo de modo a motivar os mais novos a assumi-la posteriormente também. A autoridade presente na educação ajuda a reforçar isso, pois está fundamentada em assumir compromissos que possam garantir o conhecimento. Sabe-se que a criança tem o seu tempo para se submeter à educação, mas no momento em que for adulta pode, ainda, superar o seu professor. Do mesmo modo, o professor passa a transmitir com todo o seu vigor o conhecimento aos alunos, mas sabe, também, que um dia este será ultrapassado pelos seus alunos, quando eles já não serão mais os seus alunos e sim os seus colegas.

Frente ao papel indispensável do adulto, a autora considera que a educação

[...] é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças, o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-

las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDRT, 2013, p. 247).

Ao atribuir uma especial atenção ao papel da autoridade na educação, Arendt critica uma conjuntura em que tanto as práticas como os discursos educacionais tendem a recusar a essencialidade da autoridade ou, até mesmo, negá-la por completo. Conforme a autora, hoje nos deparamos com uma situação em que “as relações reais e normais entre crianças e adultos [...] são [...] suspensas” (ARENDRT, 2013, p. 230), isto é, as relações esperadas ou naturais entre adultos e crianças.

Ademais, por causa de determinadas teorias, sejam elas, boas ou más, todas as regras do bom-senso são postas de parte e, como uma “vara mágica”, aponta para o desmoronamento “de alguma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós.” (ARENDRT, 2013, p. 227). Essa situação na esfera educacional está intrinsecamente relacionada à ausência de autoridade no âmbito político. Em seu ensaio sobre o tema em *Entre o passado e o futuro*, Arendt (2013, p. 127) explica que a autoridade desapareceu do mundo moderno e que a perda se manifesta no fato de que não podemos “[...] mais recorrer a experiências autênticas e incontestes comuns a todos”. Essa perda de autoridade ensejou mudança no modo de nos situar no mundo, o que refletiu fortemente na esfera educacional.

A crise da autoridade na educação,

segundo Arendt (2013), guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude diante do passado. É sobretudo difícil para o professor arcar com esse aspecto, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado. Nesse sentido, a crise da educação moderna está relacionada à crise da autoridade, grosso modo, as teorias que se centram na ação da criança – ou na sua autonomia – e a isolam em grupos de iguais repercutem, na ausência da autoridade, ou seja, o estranhamento e a insatisfação do homem moderno para com o seu próprio mundo. Portanto, resta-nos indagar: quais são as consequências de, em favor da autonomia infantil, promover a libertação das crianças face ao jugo da autoridade adulta?

SOBRE A MURALHA QUE SEPARA “DOIS MUNDOS”

Um dos principais equívocos disseminado na educação hoje é a pretensão de libertar as crianças da autoridade dos adultos, como se estes fossem “uma minoria oprimida” (ARENDRT, 2013, p. 240), e, por consequência, isentar os adultos de decisões – que são de responsabilidade de adultos – a respeito do processo educativo, essa postura está ligada à desresponsabilização pelo mundo comum. Negando a participação no mundo, recusam também seu papel como coautores em sua constituição, fazendo livre uso de uma expressão idiomática, poderíamos reiterar que eles se recusam

a “assinar embaixo”. Não obstante, essa desresponsabilização pelo mundo ou até mesmo de rejeição por ele, impossibilita, em princípio, a tarefa educativa.

Entretanto, isso só é válido se concebemos a educação como ligada ao compromisso com o mundo comum, como Arendt bem faz. É claro que existem outras concepções, como por exemplo, se o objetivo principal for adquirir competências demandadas pelo mercado de trabalho, isto é, se objetivo se resume a instruir nas técnicas de sobrevivência, o mundo perde sua relevância e é relegado a um segundo plano, cedendo lugar ao desenvolvimento das competências necessárias para realizar da melhor forma possível os propósitos individuais. Se assim pensarmos, não há responsabilidade dupla – pelo mundo e pelas crianças –, mas o professor é apenas uma espécie de “suporte técnico” para seus alunos, o que corresponde, conseqüentemente, na perda substancial de autoridade.

Neste caso, na ausência da autoridade protetora do adulto, as crianças são ou jogadas/largadas a si mesmas, ou entregues “[...] à tirania de seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por serem crianças, não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos.” (ARENDDT, 2013, p. 230-231).

Nessa direção, se olharmos a criança do ponto de vista individual,

[...] as chances desta de se rebelar ou fazer qualquer coisa por conta própria são praticamente nulas; ela não se encontra mais

em uma luta bem desigual com uma pessoa que, é verdade, tem absoluta superioridade sobre ela, mas no combate a quem pode, no entanto, contar com a solidariedade das demais crianças, isto é, de sua própria classe. (ARENDDT, 2013, p. 230).

Entretanto, cabe ressaltar a articulação feita por Arendt nos três pilares, já supracitados, que ajudam a explicar a crise na educação nos Estados Unidos da América, não obstante, cabe destacar que, embora com matizes próprias, estes pilares formulados são generalizáveis a todos os outros pontos do mundo.

Na primeira razão proposta por Arendt, em virtude da ausência de autoridade adulta, as crianças são abandonadas a si próprias, ou melhor, à autoridade do grupo dos seus pares, autoridade esta, muito mais tirânica e feroz do que a autoridade exercida pelo adulto mais severo. Por esse modo, na base da primeira razão temos a ideia de que em virtude da ausência de autoridade adulta, “existe um mundo de crianças e uma sociedade formada entre crianças, autônomos e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem.” (ARENDDT, 2013, p. 230). Resta, nesta perspectiva, aos adultos apenas auxiliar nesse governo.

Nessa direção, as relações naturais e esperadas entre adultos e crianças, emergentes do fato de que pessoas de todas as idades se encontram sempre simultaneamente reunidas no mundo, são assim suspensas. A autora é categórica ao afirmar que: “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso

proibi-la de tomar parte em sua educação” (ARENT, 2013, p. 239), pelo fato de se banir as crianças do mundo dos adultos, do único mundo.

As consequências são nítidas na educação, esta encontra-se voltada apenas para o futuro (ainda que não exatamente para o novo, mas para a novidade). A posição do adulto frente à infância, que deveria ter como princípio a apresentação e responsabilidade do mundo aos recém-chegados, tem sido relegada a segundo plano. Isso se deve, sobretudo, ao desaparecimento das diferenças entre adultos e crianças, extinguindo entre eles as relações reais e “naturais” (esperadas) pautadas no ensino e na aprendizagem (aquele que está há mais tempo no mundo, que o conhece melhor, ou pelo menos deveria, deve apresentá-lo aos novos). Essas condições são desconsideradas, da mesma forma que é o percurso desejável de todo ser humano: da condição de heteronomia para a de autonomia, grosso modo, como se a infância tivesse uma autonomia em relação ao mundo adulto. Ressaltamos que não são as crianças – e sim os adultos – que podem fixar a autonomia como um ideal formativo e escolher os meios de sua consecução.

Para a autora, a promessa do projeto moderno de querer libertar e emancipar as crianças dos padrões originários do mundo (adultocentrismo), pode resultar, sob a égide de uma suposta “igualdade”, no banimento das crianças desse mundo (adulto), mantendo-os artificialmente no seu próprio mundo, acarretando, dentre outras, uma espécie de descaracterização da criança

como ser humano em desenvolvimento, e a separação dos mundos do adulto e da criança pela muralha edificada em nome da autonomia infantil. (ARENDR, 2013).

Libertar a criança da autoridade dos adultos visa implicar na defesa convicta de lhes proporcionar, desde muito cedo, uma convivência “saudável” com seus pares. Em outras palavras, seria dizer que a criança se desenvolve melhor, mais livre, longe da autoridade dos adultos, mas na companhia de crianças que possuem a mesma idade, especialmente, na escola.

Nessa concepção, é na escola que se pode (e deve) permitir a construção de uma sociedade formada por crianças, sociedade na qual as crianças possam fazer a aprendizagem da sua autonomia, na qual lhes seja reconhecido o direito de, na medida do possível, se governarem por si próprias (POMBO, 2002). Ademais, a escola deve ser profundamente modificada, ou seja, ela deve se adaptar às crianças, ao ritmo delas, à sua autonomia e a capacidade de auto-regulação, ao invés de fazer com que as crianças se adaptem à escola.

Esta noção de autonomia é legitimada na concepção de Rousseau (1973), Dewey (1976), Piaget (2007) e Neil (1971), para citar grandes pensadores que representam uma enorme influência no nosso modo de pensar a criança hodierna. Para os autores supracitados, é fundamental que a escola se deva transformar de modo a que, nela, a vida da criança passe a ser a finalidade que tudo controla, além disso, a criança deve ser posta em contato com outras crianças para poder usufruir da liberdade da vida social.

Na verdade, a proposta que anseia em prometer uma autonomia às crianças, sanciona o abandono das mesmas. O que isto significa? i) a ruptura entre as relações normais entre crianças e adultos, relações que decorrem pelo fato de vivermos em um mundo, um mundo comum, um mundo de pessoas com todas as idades. Essa ruptura ocorre em favor da “autonomia infantil”; ii) a expulsão das crianças do mundo familiar que as convidou a nascer e, um dia, lhes prometeu proteção e abrigo; iii) a construção de uma muralha entre o mundo adulto e o das crianças, que não permite a relação natural e esperada de renovação do mundo comum; iv) ao tomar de antemão as crianças como sujeitos autônomos, pode deixar de oferecer a segurança que necessitam e fazer delas uma espécie de grupo em separado do mundo.

Os exemplos ainda poderiam ser outros, mas, a intenção é ressaltar as consequências de se instaurar a “autonomia infantil”, a fim de considerar que esta instauração é a negação da infância face a constituição de um “mundo infantil”, na medida em que este pode ser denominado de mundo. Essa retenção da criança é artificial, pois extingue a natural relação entre adultos e crianças, a qual, entre outras coisas, “[...] consiste do ensino e da aprendizagem, e porque oculta ao mesmo tempo o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento [ainda não acabados], de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta.” (ARENDDT, 2013, p. 233). Por esse modo,

Uma criança cedo ‘liberada’ dos adultos

não é uma criança livre, mas uma criança sob influência[s] [...] ambientais, midiáticas, grupais, comunitaristas, tribais. Os pares não são melhores que os pais. O problema é que o afastamento do adulto leva a não se inscrever no laço intergeracional, a não se situar em uma história [comum], a crer que um presente, de resto preservado, pode e deve renegar o passado odioso para fecundar um futuro radiante. (GUILLOT, 2008, p. 27).

Por este motivo, na medida em que se pretende estabelecer um “mundo infantil”, destrói-se as condições necessárias para o desenvolvimento e crescimento vital das crianças. É extraordinariamente chocante como tal prejuízo à formação da criança seja o resultado da educação moderna, pois esta sustentava que seu único propósito era adaptar-se à criança, rebelando-se contra os métodos do passado (tradição) por não darem importância a natureza íntima das crianças e as suas necessidades. (ARENDDT, 2013). Ao nosso ver, o sentido da educação, ou o eixo norteador das ações pedagógicas, não se encontra mais no mundo que a circunscrevia, mas nas reações que se davam em seu interior e naquilo que se passava dentro da criança, isto é, em seus processos cognitivos, seu desenvolvimento afetivo-emocional, suas necessidades imediatas e suas preferências pessoais (gostos e interesses da criança).

Nesse contexto, o passado – legado histórico e cultura da humanidade - enquanto fonte de autoridade deixa de desempenhar um papel na educação. Com base nas reflexões de Arendt, Brayner (2008, p. 86-87), reitera que o professor, como mediador entre os novos e aquilo que já se passou,

e a escola, como um “elo de ligação entre gerações”, se tornam figuras anacrônicas. É verdade que, sem a autoridade que advém da responsabilidade dos adultos, ao professor só resta o autoritarismo ou o laxismo. E, do mesmo modo, ao aluno só resta o empenho inglório ou a falta de desinteresse. Mais do que uma perda, é uma insensibilidade que se instala. Mais do que uma distância, é um deserto que passar a existir.

Portanto, observar as particularidades que a infância guarda não implica considerá-la autônoma em relação à vida dos adultos, a autoridade do professor deve prevalecer para garantir que as crianças caminhem – conduzidas pela experiência e conhecimento – seguramente para a vida pública.

Caso contrário, no momento em que defendemos que a criança constrói seu conhecimento a partir de suas próprias experiências, ou de uma suposta autonomia, negamos toda a historicidade do saber, negamos séculos de sistematização do conhecimento em detrimento de um conhecimento individual e particular. Em suma, negamos toda a capacidade dos indivíduos se humanizarem por meio do patrimônio dos saberes que fomos inventando. Negamos a própria infância!

Evidentemente, não discordamos que o indivíduo possui a capacidade de interpretar fatos de modo subjetivo, sem relação com outro. Porém, poderíamos nos indagar como o aluno fará tudo isso sem o embasamento do patrimônio de conhecimentos adquirido pelas gerações anteriores? Há possibilidade do aluno se desenvolver sem referências do passado, da tradição, do velho? Como o aluno

dará continuidade ao elo da criação/geração? Sabemos que os seres mais desenvolvidos – representantes do mundo, são a chave de desenvolvimento para os seres menos desenvolvidos – recém-chegados (DUARTE, 2003). É partindo das gerações anteriores e dos adultos que se pode ensinar a um recém-chegado em fase de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ensaio *A crise na educação* (2013), a autora problematiza várias questões relacionadas à educação escolar e à formação de crianças, a leitura possibilita instigantes reflexões sobre o tempo presente, o contemporâneo em suas vicissitudes. Assim, a crise na educação é reflexo das influências do rompimento e falência do projeto da modernidade com a tradição, bem como do surgimento e fenômeno totalitário contemporâneo.

Apesar de se denominar uma teórica da política, Hannah Arendt oferece-nos fundamentais contribuições para pensar a questão educacional, ao inscrevê-la na reflexão sobre a condição humana, a ruptura da tradição e a perda da autoridade na modernidade – questões que nos conduzem a uma defesa da admirável atualidade de seu pensamento.

Por esse modo, segundo a autora, “o problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso

pela tradição” (ARENDR, 2013, p. 245-246). Com estas palavras, Arendt apresenta o paradoxo vivido pela educação moderna. Como para a autora a educação está intimamente relacionada à responsabilidade pela durabilidade do mundo, é entendida não como um problema apenas dos professores e educadores, mas de todos, na medida em que vivemos em um mundo comum.

Diante da crise, a autora aponta três pilares que, a seu ver, podem explicar a crise na educação. O primeiro se refere à relação entre os adultos e as crianças; o segundo tem a ver com o ensino; o terceiro foi defendido durante séculos e encontrou expressão conceitual sistemática no Pragmatismo. Todavia, mesmo que possuam matizes próprias, são generalizáveis a todos os outros pontos do mundo. Os problemas da modernidade que refletem diretamente na educação são: a perda da autoridade e o esquecimento do passado. A educação que se baseava na tradição, já não faz mais sentido no âmbito educacional, em que o processo de conservação e transmissão da cultura são (eram) essenciais.

Não obstante, em prol do fetichismo pelo novo, toda a tradição foi desvalorizada, até mesmo, no campo pedagógico. Assim, polariza-se a relação educacional e suas justificativas voltam-se para o futuro (ainda que não exatamente para o novo, mas para a novidade). Com isso, a posição do adulto frente à infância, que deveria ter como princípio a apresentação e responsabilidade do mundo aos recém-chegados, tem sido relegada para um segundo plano.

A falência da autoridade na educação,

acentuada pelo didatismo exacerbado motivado pela pedagogia progressista, destitui o professor do conhecimento necessário para a prática pedagógica. A relação entre pares, não pode substituir ou suplantar a entre adultos e crianças. Caso contrário, negamos toda a historicidade do saber, negamos séculos de sistematização do conhecimento em detrimento de um conhecimento individual e particular. Em suma, negamos toda a capacidade dos indivíduos se humanizarem por meio do patrimônio dos saberes que fomos inventando. Negamos a própria infância!

O desaparecimento das diferenças entre adultos e crianças, extingue entre eles as relações reais e “naturais” (esperadas) pautadas no ensino e na aprendizagem. Compreendemos que a educação é o traço que conduz a criança de um ponto a outro, isto é, os novos na direção do mundo e o mundo na direção dos novos. O ato de educar deve permitir sempre essa aproximação, no sentido da responsabilidade que as pessoas passam a assumir pelo mundo e conquistar a sua condição mundana. Não basta estar no mundo, é necessário, também, que se receba uma herança dos mais velhos.

A promessa do projeto moderno de querer libertar e emancipar as crianças dos padrões originários do mundo (adultocentrismo), pode resultar, sob a égide de uma suposta “igualdade”, no banimento das crianças desse mundo (adulto), mantendo-os “artificialmente no seu próprio mundo, acarretando, dentre outras, uma espécie de descaracterização da criança como ser humano em desenvolvimento, e a separação

dos mundos do adulto e da criança pela muralha edificada em nome da “autonomia infantil”, ou de um suposto “mundo infantil” (ARENDR, 2013).

Ao abolir a autoridade dos adultos, nega-se a responsabilidade para com a apresentação do mundo às crianças e, monta-se o elegante paradoxo segundo o qual, para se ter gradualmente “libertado da autoridade dos adultos”, a criança contemporânea definitivamente, se encontra submetida a uma autoridade muito mais assustadora e verdadeiramente tirânica. Ao cultivar o presente paradoxo, as crianças, banidas do mundo dos adultos pela ilusão que teríamos tido da sua autonomia e da sua capacidade para “se governarem sozinhas”, as crianças estariam desde então, mais ainda do que nunca, “entregues a si próprias, ou à tirania do seu grupo”.

Abandonar as crianças no seu “mundo” ou então achar que são autônomas são equívocos, pois os adultos devem se responsabilizar por elas e, no futuro, serão as crianças de hoje que ficarão na posição frontal ao mundo. Por mais que as crianças tenham que aprender a ser autônomas, elas não podem ser lançadas à própria sorte e, de maneira alguma, constituir um mundo próprio.

Ao extinguir a relação natural e esperada entre adultos e crianças, nega a própria infância, pois as crianças são seres em formação, que devem ser cuidados, guiados, apresentados ao mundo pelas mãos e vozes dos adultos. Isso, ao contrário do que propõem algumas perspectivas pedagógicas, contra as quais a Arendt se posiciona, não

constitui uma muralha entre o mundo adulto e o da infância, mas permite a relação natural e esperada de renovação do mundo comum.

Fica aqui o registro para que as preocupações assumidas neste estudo, e as inquietações e a ânsia por novos horizontes provocativos, possam levar a outros caminhos, novas pesquisas, novos problemas e possibilidades. Conclui-se, junto com Mario Osorio Marques, que mesmo sabendo não ser este o fim,

E esta não é uma mera conclusão a que chegamos; é um convite que, mais uma vez, fazemos extensivo aos colegas, profissionais da educação, no sentido de aprofundarmos nossa reflexão sobre as responsabilidades que nos cabem, e às nossas escolas, nesta busca, com nossos alunos, das novas aprendizagens exigidas pelos tempos neomodernos. (MARQUES, 1993, p. 112).

Eu o aceitei, nós o aceitamos...



JENERTON ARLAN SCHÜTZ

Doutorando em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Mestre em Educação nas Ciências (2016) pela mesma instituição, Especialista em Metodologia de Ensino de História (2014) pela Uniasselvi, Licenciado em História (2014) e Sociologia (2016) pela mesma instituição e Licenciado em Pedagogia (2018) pela Faculdade Campos Elíseos (FCE). Bolsista CAPES.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Sievers. Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. Zwischen Vergangenheit und Zukunft: Übungen im politischen Denken I. Herausgegeben von Ursula Ludz. 2. Aufl. München: Piper, 2000.

_____. A condição humana. Tradução de Roberto Raposo. Revisão e apresentação de Adriano Correia. 11. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. Reflexões sobre Little Rock. In: Responsabilidade e julgamento. Ed. Jerome Kohn. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

AZANHA, J.M. F. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. Educação e Pesquisa. São Paulo, maio/ago. 2004, v. 30, n. 2, pp. 335-344.

BENVENUTI, E. Educação e política em Hannah Arendt: um sentido político para a separação. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BRAYNER, F. Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Liber Livro, 2008.

CANFIELD, Horizontina Mello. Hannah Arendt e a crise na educação. Dissertação (Mestrado) – UMESP. São Paulo, 2004.

CARVALHO, José Sérgio. O declínio do sentido público da educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília,

set./dez. 2008, v. 89, n. 223, p. 411-424.

_____. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-982, jul.-set., 2014.

DEWEY, John. School and Society. In: The midle Works of John Dewey. Vol. I, Essays on School and Society. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976.

DUARTE, Newton. "A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco". In: _____ Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?. Campinas: Autores associados, 2003.

GUILLOT, Gérard. O resgate da autoridade em educação. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARQUES, Mario Osorio. Conhecimento e modernidade em reconstrução. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1993.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A pedagogia, a democracia, a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2014 (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

NEILL, A. S. Liberdade sem Medo. Tradução de Nair Lacerda. São Paulo: Ibrasa, 1976.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação?. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

POMBO, Olga. A Escola, a Recta e o Círculo. Lisboa: Relógio d'Água, 2002.

RENAUT, Alain. O fim da autoridade. Tradução de Felipe Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

ROUSSEAU, J-J. Emílio ou da educação. 2.ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

SCHÜTZ, J. A. Educação e cidadania:

reflexões à luz de Hannah Arendt. 2016. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências. Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Ijuí, 2016.

YOUNG-BRUEHL, Elizabeth. Hannah Arendt: por amor ao mundo. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.



DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

RESUMO: Distúrbios de aprendizagem são uma determinada característica de problemas que afetam a capacidade da criança de receber, processar, analisar ou armazenar informações, isso se dá principalmente na fase escolar da criança. Dificulta-se a aquisição, leitura, escrita, soletração e resolução de problemas matemáticos. É de pura responsabilidade do professor como educador, alfabetizar e letrar seu aluno, dizemos que um indivíduo, ele só é alfabetizado e letrado quando conhece o código, e consegue usá-lo para decodificar e codificar, então é neste período em que o educador deve se manter atento para identificar qualquer problema de aprendizagem.

Palavras-chave: Dificuldades; Aprendizagem; Crianças; Professor; Escola.

INTRODUÇÃO

O indivíduo aprende a escrever por intermédio de funções de seu cotidiano o que o caracteriza como letrado. A qualidade e as habilidades de domínio da escrita estão ligadas aos níveis de letramento e variam conforme o domínio do código escrito. A escolaridade implica nos níveis de letramento, pois o aprendizado de uma pessoa dentro da escola é completamente diferente daquela que aprende em ambiente familiar. Pessoas com grau de escolaridade baixo ou que nem chegaram a ingressar na escola possuem um nível baixo de letramento, porém não podem ser consideradas iletradas, pois utilizam a escrita para encontrar-se em meio ao mundo.

De acordo com Di Nucci (2005), é preciso tornar o letramento um meio de formar cidadãos críticos. Esse é um desafio que permanece, porém para esse desafio ser realizado, é preciso levar em conta que a escola faz parte do nosso processo de letramento. A sociedade oferece muitas experiências de linguagem, ajudando as crianças no processo de aprendizagem do letramento. A aquisição da linguagem escrita ocorre em diversos ambientes de nossa sociedade e surge desde os primeiros anos de vida da criança, porém quanto antes a família e o professor descobrir e identificar uma dificuldade ou distúrbio de aprendizagem, irá ajudar e evitar que a criança retarde suas habilidades e a necessidade de aprender.

COMO IDENTIFICAR UMA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM?

Cada experiência nova que vivemos, ativa uma série de processos neurológicos, afetivos e cognitivos. Para acessarmos os nossos processos cognitivos (ou seja, aprender) precisamos de uma condição básica; isto reflete diariamente em nossa memória e na aprendizagem. É muito comum encontrarmos crianças com o tempo de atenção diminuído, a algumas atitudes podem auxiliar neste sentido: trabalhar com postura adequada aos alunos, desenvolver uma rotina estipulada previamente, respeitar os horários estabelecidos.

Atenção é o processo ordenado para captar informações do meio em que vivemos. A atenção seleciona e hierarquiza todos os estímulos que recebemos, de forma a indicar que o barulho externo de um ônibus passando pela rua é menos importante do que a palestra a que estamos assistindo. Por este motivo, a atenção é muito importante nos processos de aprendizagem. Dos casos de TDAH, 80% são de meninos, vale ressaltar que este diagnóstico não deve ser feito de forma leviana e baseado apenas no aspecto. Atualmente é muito comum que as crianças que sejam agitadas sejam classificadas com TDAH, no entanto é normal que as crianças apresentem uma atividade motora excessiva, mas em certos casos, quando cobramos que fiquem sentadas e quietas, algumas crianças podem apresentar um comportamento ainda mais agitado, e realmente só 7% dos casos se beneficiam com remédios, o melhor

tratamento envolve mudança de atitude e 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 os meios que ele mesmo proporciona, o governo cria programas que nunca estão disponíveis.

8- Qual sua expectativa para a educação?

Se cada um fizer sua parte teremos um ensino melhor, pois nossa sociedade depende disso. São crianças crescendo e cheios de esperança ,que precisam de suporte para serem direcionados.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS ESPECIAIS

A inclusão da criança com deficiência é um problema de bastante relevância, e deve ser tratado com a gravidade que ele representa, tendo em vista que na maioria das vezes a escola não está preparada adequadamente para receber tais alunos e acabam tratando os alunos com necessidades especiais como um peso para a escola, além de torná-los incapacitados cerceando as oportunidades e dificultando o aprendizado, ainda mais quando percebem que são tratados de forma discriminada.

Interpretar o contexto histórico do processo de inclusão; Conhecer as políticas públicas da Educação Especial; Apontar a importância da formação de profissionais da educação e qualificação da escola para trabalhar com as pessoas especiais; Analisar a forma real de inclusão nas escolas. Entrevistar pais que

vivenciam a inclusão. A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Por meio das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

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

Outra importante contribuição é o que Pires et al (2009, p. 561) trazem sobre a temática. Para estes autores, há de se buscar as seguintes idéias de outros pensadores: Em Platão, vê-se um ambiente propício para pensá-la pelo viés da reflexão não propriamente da arte, mas do belo, das idéias e do ideal. Na Estética de Hegel ela aparece como fenômeno ligado à história e ao sintoma da vida contínua,

obstinada, do espírito, indicando aí o seu desenvolvimento. Nietzsche, acerca do Nascimento da Tragédia, a enxerga como potência da própria vida, entrelaçada pelo delírio dionisíaco e pela beleza apolínea, eivada de embriaguez da alma. Aristóteles nos fala da arte da mimesis, em sentido de metáfora da vida, com finalidades do prazer e do deleite estético. Em busca de alguns paradoxos fundadores da arte. Kant propõe quatro momentos do julgamento estético, quais sejam: a satisfação desinteressada, a subjetividade universal, a finalidade sem fim e a necessidade livre. Contudo, ainda sobre esta questão, o principal problema na definição do que é arte é o fato de que esta definição varia com o tempo e de acordo com as várias culturas humanas.

A educação é um processo tipicamente humano, que possui a especificidade de formar cidadãos por meio de conteúdos “não materiais”, que são idéias, teorias e valores, conteúdos que vão de usufruir decisivamente na vida de cada um, a questão da educação é responsável por garantir a qualidade educacional, e os gestores são os responsáveis por isso, com comprometimento do domínio dos conteúdos curriculares, que habilitem no mundo da educação e da sabedoria de viver em sociedade respeitando as diferenças, num mundo mais justo para todos. Assim se formou a educação especial.

A Pluralidade faz surgir um país feito a muitas mãos, na qual todos juntos, vindo de tradições diversas, com distintas formas de arrumar o mundo, com inúmeras concepções do belo, conseguem criar uma comunidade plena da consciência da importância da

participação de cada um na construção do bem comum. Todos podem ser diferentes, mas são absolutamente necessários. Só com esta união na diversidade se constrói um mundo novo. Neste curso apresentamos reflexões sobre a educação inclusiva, especialmente aspectos relacionados à escola para todos, questões conceituais, a inclusão, a escola inclusiva e a sociedade inclusiva, priorizando, no entanto: Pluralidade cultural, diversidade, diferença: questões étnico-raciais e questões de gênero e a educação inclusiva, refletidas no movimento da escola para todos.

COMO SURTIU A 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. 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.

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 graças a convivência da criança ou do jovem com outros adultos. Neste sentido a criança era inserida em meio aos adultos para aprender as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

Neste sentido na visão do autor, no momento que a criança possuía pouca dependência, em média pelos aos cinco ou sete anos, mostrava-se que já estava preparada para entrar na vida adulta em todos seus aspectos. A criança era considerada um adulto em miniatura, pois eram designadas tarefas iguais as das pessoas mais velhas e todos os tipos de assuntos eram conversados na sua frente.

Durante muito tempo segundo o Ariés, a infância foi colocada à margem pela sociedade e do seio familiar, exposta à vontade e as ordens dos adultos, 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.

Segundo o autor até mesmo perante a arte a infância foi ignorada. Por volta do século XII, a arte medieval não conhecia a infância como uma fase da criança, e nem ao menos demonstrava interesse em representá-la. É impossível compreender que essa ausência se deva tão somente à incapacidade ou a falta

de habilidade das crianças. O mais provável é que não houve um lugar reservado no pensamento das pessoas neste período, para a criança.

A partir deste momento surgiram determinados sentimentos com relação à infância e os devidos cuidados com a dignidade e moral da criança também, este fato foi relacionado com a chegada da burguesia começando com as famílias dos nobres da sociedade, para os mais pobres.

A concepção da infância como um período particular e importante somente se firmou no século XVII, acompanhada da preparação de uma teoria filosófica sobre a individualidade infantil, que tornou viável o aparecimento de uma psicologia da criança e de seu desenvolvimento. Assim, para Ariés (1981), o reconhecimento da infância inicia-se no século XIII e aumenta no XIV e XV, tornando-se relevante nos fins do século XVI e durante o XVII ao tratar da concepção de infância. Durante o século XVII a palavra infância assumiu sua significação na modernidade, referindo-se à criança pequena mais freqüentemente. Neste sentido, conforme este pensamento, a criança é entendida como um ser que tem um importantíssimo papel para a sociedade, podendo ser educado. Reconhecida as especificidades da infância, busca-se então desvendá-la e compreendê-la para poder educá-la.

O reconhecimento da infância surgiu a partir do século XVII, quando então a criança foi percebida como alguém que precisava de tratamento especial, desta forma as crianças deixaram de ser misturadas aos adultos.

Nesse contexto aparecem no Brasil as

primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada, instalando-se as Rodas dos Expostos nas Santas Casas de Misericórdia. A concepção de infância, então, 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 à concepção atual.

Segundo Zilma de Oliveira (1994), antigamente não existia um olhar afetivo para criança e não havia preocupação com seu desenvolvimento, ela era vista como um adulto em miniatura e o que a diferenciava era apenas a força e o tamanho. Não existiam valores que fossem assegurados pela família, mas sim pelos adultos do seu convívio.

De acordo com Oliveira (1994), houve um questionamento impulsionado pelo Movimento da Escola Nova de como essa criança deveria se desenvolver, foi então no século XX que surgiram grandes teóricos como Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori e Rousseau, Piaget e Vygotsky com ideias inovadoras que contribuíram para que essa criança tivesse um bom desenvolvimento nos anos iniciais, sabendo que é no início da vida que construímos grandes homens, e dessa maneira ele poderá

ser inserindo na sociedade sabendo dos seus direitos e deveres. Com a contribuição de Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori, Rousseau, Piaget e Vygotsky ideias foram adiante, e até hoje essas idéias estão inseridas na Educação Infantil com propósito de ajudar no desenvolvimento da criança.

O nascimento do pensamento pedagógico moderno no século XVI e XVII impregnando do pragmatismo tecnicista e do desenvolvimento científico ocorrido com expansão mercantilista, criou novas perspectivas educacionais, que determinam repercutindo na educação de crianças pequenas. Neste período e junto com o ideário criado no seio do movimento religioso da época, foram organizadas escolas para pequenos (*pettyschools*, ou *écolespetites*) na Inglaterra, França e outros países europeus, onde leitura e a escrita eram ensinadas a criança a partir de 5 anos, embora dentro de um objetivo maior de ensino religioso, (OLIVEIRA,1994, p.12).

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos seres humanos. Portanto, Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de

ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

Como afirma Aranha (2006), a infância nem sempre foi concebida como nos dias atuais, pois esteve sujeita as mudanças socioeconômicas, políticas culturais que as sociedades passaram. A composição da família, os registros familiares e eclesiásticos, entre outros aspectos, também não foram os mesmos, as mudanças demonstram que ocorreram transformações, não se podendo tomar cada período como algo acabado. No período seguinte, época moderna, a educação passa por transformações, novos métodos educacionais são propostos. E segundo Aranha (2006), João Amos Comenius (1592-1670) se tornou o grande educador da época, pois defendeu novas práticas educativas além de uma educação total para todos, “ensinar tudo a todos”, para que todos possam atingir o ideal da pansofia.

Aranha (2006) afirma que o objetivo central da educação de Comenius era formar o bom cristão, um homem moral, devendo ser sábio nos pensamentos, dotado de verdadeira fé em Deus e capaz de praticar ações virtuosas, estendendo-se a todos: os pobres, os portadores de deficiências, os ricos e às mulheres.

Para Aranha (2006), é a partir do século XVI, que surgiram as descobertas científicas, as quais provocaram o prolongamento da vida, ao menos da classe dominante. No mesmo século, surgem duas atitudes contraditórias

no que se refere à concepção de criança: uma a considerava ingênua, inocente e é traduzida pela “paparicação” dos adultos; enquanto a outra a considerava imperfeita e incompleta e é traduzida pela necessidade do adulto moralizar a criança.

De acordo com Aranha (1998), no século XVII a educação ainda não tinha conseguido se firmar de maneira universal e pública. Mas algumas mudanças puderam ser observadas em alguns Estados da Confederação Germânica, na qual se instituiu a educação obrigatória dos 6 aos 12 anos.

Pestalozzi 1746-1827, (Nova Escola 2008), traz seu pensamento como proposta na crença da bondade do ser humano, e na caridade praticada em torno das classes menos favoráveis, ele entusiasma empresários a construir creches para os filhos dos operários, pregou que as principais funções para o desenvolvimento das crianças são suas habilidades naturais e inatas, dizia que a criança tem que ser educada em um ambiente o mais natural possível colocando para fora o que tem dentro de si, sendo assim favorável para construção do desenvolvimento do caráter infantil.

Segundo Froebel o conhecimento chega por meio de manuseios com objetos, e participação em diversas atividades de livre expressão. Maria Montessori 1870-1952, (Nova Escola 2008), é um dos grandes nomes, que aparece como construtores de ideias na educação infantil, Montessori defendia que uma das funções da educação era de certa forma favorecer o progresso infantil de acordo com as necessidades de cada criança. Sua marca foi trazer materiais

de uso pedagógico que beneficiava o desenvolvimento da criança, foi ela a própria responsável pela diminuição do tamanho da mobília usadas pelas crianças na pré-escola, desenvolveu jogos e materiais essenciais para uso educativo, com materiais apropriados para estimular e desenvolver, colocando a criança diante de situações que poderiam colaborar para evolução de diversas funções psicológicas. Essa etapa da história em que a concepção de infância se construiu transformou a visão que se tinha das crianças. Os pequenos passaram a ter lugar de destaque na sociedade, que passou a valorizar a infância. Essa valorização contribuiu para o desenvolvimento do olhar pedagógico dentro da educação, preocupada com as novas adaptações de métodos educacionais que satisfizessem as novas demandas desencadeadas por estas transformações.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI 1998), traz a concepção de infância como construída historicamente e a ideia de que atualmente não há apenas uma maneira de se considerar a criança, pois há múltiplas diversidades de realidades sociais, culturais, étnicas e etc. que podem interferir nessa noção de infância. Sabemos que existem crianças que trabalham, que são exploradas, que sofrem maus tratos e abusos, que não possuem seus direitos garantidos.

As pesquisas feitas por (RCNEI-1998), relativas à infância apontam que ao propormos algo às crianças devemos aproximar nosso ponto de vista ao delas. Não existe um método ideal de relações entre

adultos e crianças, porém devemos levar em consideração as diferentes condições de vida de um grupo escolar e perceber a criança como sujeito de direitos e capaz de criar seu próprio espaço. A concepção de infância (RCNEI-1998), que temos nos dias atuais é uma visão construída historicamente, em que é possível perceber o contraste existente entre a atualidade e algumas décadas atrás. A criança passou a ocupar um local de destaque na sociedade muito diferente da época em que sua presença era praticamente imperceptível. Nesta época na sociedade medieval, as crianças eram inibidas de participar socialmente da vida comunitária e eram tratadas como um pequeno adulto, passando despercebidas suas características e peculiaridades.

QUAL O SIGNIFICADO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O objetivo do ensino de didática, é equipar o aluno, futuro professor, com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto às concepções e conceitos referentes às disciplinas a serem ministradas e ao modo de ensiná-las. O professor deve, portanto buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo da educação inclusiva é cheio de desafios e objetivos, os professores trabalham “brincando” despertando os interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir às ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos, por exemplo que se encontram na educação infantil, tem visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia elas aprendem com o imaginário.

Por meio de análise documental e da realização de questionário e entrevistas com as professoras atuantes no campo de pesquisa, o estudo revelou que as principais dificuldades de aprendizagem percebidas por elas são: dificuldades na leitura, escrita, cálculos matemáticos entre outras. E que as causas dessas dificuldades podem estar relacionadas à família, à criança, e à escola. Os resultados mostraram que as professoras percebem as dificuldades de aprendizagem de três maneiras distintas: dificuldade em assimilar o conhecimento, na leitura e escrita e dificuldade de raciocínio. Verificou-se com os estudos realizados nesta pesquisa que é importante a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos com a ajuda do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área da educação nem sempre é cercada somente por sucessos e aprovações. Muitas vezes, no decorrer do ensino, nos deparamos com problemas que deixam os alunos paralisados diante do processo de aprendizagem, assim são rotulados pela própria família, professores e colegas. Dificuldade de aprendizagem se trata de

um obstáculo, uma barreira, um sintoma, que pode ser de origem tanto cultural quanto cognitiva ou até mesmo emocional. é essencial que o diagnóstico seja feito o quanto antes, uma vez que há conseqüências em longo prazo. Cada criança é um ser único, cada um tem seu próprio jeito de pensar, aprender e compreender tudo o que está em sua volta. Sabemos que, em tempos atuais as instituições de ensino estão tendo suas atenções voltadas para as dificuldades de aprendizagem que são demonstradas por seus estudantes, eles apresentam estas dificuldades por meio de suas atitudes em sala de aula. Muitas destas, por sua vez, tornam-se uma incógnita para nos professores. Porém ressalta-se que cada estudante possui sua personalidade própria. Isso é reconhecido por intermédio de seus atos, e cabe a cada um de nós educadores a observá-las e orientar para uma possível melhora e avanço em seu aprendizado.



JESSICA OLIVEIRA DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela UNINOVE (2010); Professor de Educação infantil- na EMEI Jardim Myrna.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. *EDUCAÇÃO LÚDICA: técnicas e jogos pedagógicos* São Paulo Loyola, 1995.

ANTUNES, Celso. *O Jogo e a Educação Infantil*. 2º Ed. Petrópolis-RJ: Coleção de sala de aula, vol 15, vozes. 2004.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. *História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Autores citados: Erasmo Pilotto, Marcelo Cunha Bueno, Rubem Alves, Paulo Freire, Vigotsky

BAQUERO, Ricardo, *Vygotsky e a aprendizagem escolar*, Porto Alegre: artMed, 1998.

DANIELS, Harry (org). *Vygotsky em foco, pressupostos e desdobramentos*. São Paulo: Papyrus, 1997

BARRETO, Ângela M. R. *Situação atual da educação infantil no Brasil*. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Subsídios para o recenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BASTOS. M. H. C. *Jardim de Crianças – o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887)*. IN: MONARCHA. C. *Educação da infância brasileira 1875 – 1983*. Campinas:

Autores Associados, 2001.

BARROSO, J. *Gestão local da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilização coletiva*. In: MACHADO, L.; FERREIRA, N. (Org.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A; ANPAE, 2002.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A.C. *Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil*. In: *Educação infantil, política, formação e prática docente*. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BOMTEMPO, E. *A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação do imaginário*. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. 1990.

Educação e Pesquisa, São Paulo. (ORG). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: autêntica, 1999.

FREIRE, Paulo, *caminhos para a educação*. 1999, São Paulo. Disponível em <https://www.portaleducacao.com.br/aceso> em , René; VALSINER, Jaan, *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1999.



EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO DE TODOS: UMA ABORDAGEM DOS ASPECTOS LEGAIS

RESUMO: Este artigo faz uma análise de importantes documentos internacionais e brasileiros que falam a favor da educação como um direito de todos. O objetivo é o de embasar e, assim, estimular os professores a direcionar a sua prática cotidiana nas escolas no sentido de contemplar este direito. A metodologia empregada foi a análise de documentos históricos importantes que remontam desde o século XVIII e que defendem os direitos humanos e o direito de todos à educação de qualidade. Inicia-se com a abordagem da Constituição dos Estados Unidos e da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, que já defendiam os direitos humanos, e passa-se à análise da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, e da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, de 1990. Posteriormente, são analisados textos nacionais: Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases e, por fim, o atual Plano Nacional de Educação. Com a pesquisa realizada, demonstrou-se que o direito de todos à educação é uma ideia que foi construída historicamente desde o século XVIII e que tal direito é visto, hoje, como um dos direitos humanos. Da mesma forma que os direitos humanos estão nas bases da Civilização, o direito de toda pessoa à educação de qualidade também está, justamente por se tratar de um dos direitos humanos fundamentais.

Palavras-chave: Educação Para Todos; Educação Como Direito; Direitos Humanos; Legislação; Documentos.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal do Brasil de 1988 assegura a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (Art. 205). Outros documentos brasileiros, como o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) de 1990, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996 e o PNE (Plano Nacional de Educação) de 2014 preconizam o mesmo princípio. Segundo Caggiano (2009), a Constituição Brasileira foi influenciada por documentos internacionais que tiveram grande influência no mundo. A autora faz uma análise histórica da educação como um direito fundamental e aponta que a questão dos direitos humanos está nas origens dos Estados Unidos e na história francesa, como a Constituição Americana, de 1787, e a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, da França. A Declaração de 10 de Dezembro de 1948 (Declaração Universal dos Direitos Humanos) e o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, são outros exemplos mencionados por Caggiano (2009) como inspiradores de todo o mundo. A Declaração Mundial sobre Educação Para Todos de 1990 (Declaração de Jomtien), para citar outro texto de grande relevância, certamente influenciou, também, documentos brasileiros relativos à educação. Vemos, assim, que o princípio da educação para todos existe dentro de um contexto histórico mundial e é muito importante no mundo de hoje; Pessanha (2013) afirma que tal princípio é fundamental para a vida em sociedade, favorece todo o seio social e consolida o Estado Democrático de Direito.

Apesar da sua importância e de todos os documentos que a defendem, a educação para todos não está, ainda, implementada de forma satisfatória em várias partes do mundo, segundo a própria Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (BARBA, 1997, p.222, apud CAGGIANO, 2009, p.25). Na educação brasileira, segundo Caggiano (2009, p.32), “ainda restam falhas acentuadas”, fazendo-se necessário “um intenso trabalho”.

Em tal contexto, este artigo fez uma análise dos principais documentos internacionais e do Brasil que preconizam a educação como um direito de todos. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e o objetivo do estudo é embasar e inspirar os profissionais da educação no sentido de fomentarem, no cotidiano das escolas, a educação de qualidade para todos. Justifica-se este trabalho pelo fato de que, por um lado, é consenso a necessidade de se implementar o que os documentos defendem, mas, por outro, o direito à educação é ainda incipiente no Brasil e em outros países.

Assim, o presente estudo iniciará com um levantamento e discussão dos principais documentos internacionais que defendem os direitos humanos e a educação para todos e, posteriormente, abordará os textos brasileiros que preconizam os mesmos princípios.

A boa educação para todos tem uma importância capital para a sociedade do século XXI. Os profissionais da educação precisam estar imbuídos deste espírito na sua práxis cotidiana. Não é tarefa fácil para nós, educadores, implementar tal direito em salas heterogêneas, frequentemente com

muitos alunos e com indisciplina. Muitas são as dificuldades que levam, facilmente, ao desânimo. No entanto, os professores se sentirão motivados se estiverem embasados pelo estudo de documentos históricos internacionais que são basilares da Civilização e que fomentam os direitos humanos, dentre os quais, o direito à educação; sentir-se-ão encorajados também pela análise dos textos brasileiros que sofreram influência daqueles documentos. Este artigo visa, assim, motivar os docentes a enfrentar os desafios do dia a dia para que a educação para todos e, de forma mais geral, os direitos humanos, sejam uma realidade nas nossas escolas.

OS DOCUMENTOS HISTÓRICOS INTERNACIONAIS

Segundo Caggiano (2009, p.22), “no contexto atual não nos parece subsistir dúvidas quanto à inclusão do direito à educação no elenco dos direitos humanos fundamentais”. Os direitos humanos são uma preocupação há bastante tempo. A Constituição dos Estados Unidos foi criada em 1787 e sofreu a inclusão, quatro anos mais tarde, de dez emendas, conhecidas como “Bill of Rights” (carta de direitos), que tratavam de questões relativas à liberdade de expressão e liberdade religiosa (SOUSA, 2018, p.1). A Primeira Emenda diz que:

O Congresso não fará nenhuma lei a respeito do estabelecimento da religião, ou proibirá o livre exercício da mesma; ou abreviando a liberdade de expressão ou de imprensa; ou o direito do povo de se reunir pacificamente e de pedir ao governo uma

reparação de queixas.

Percebe-se, assim, uma forte preocupação com a questão da liberdade. Veremos, adiante, que a liberdade é um dos princípios da educação brasileira. Segundo Santiago (2018a), a Constituição Americana é pautada pelo Iluminismo e é considerada como um exemplo mundial de democracia. Outro documento importante que defende os direitos humanos é a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, da França. De acordo com Santiago (2018b), essa declaração foi elaborada durante a Revolução Francesa e defendia os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Com este documento histórico “a consciência de que o povo deveria ser o interesse central no desenvolvimento de qualquer estado foi a partir de então levado a sério” (SANTIAGO, 2018b). O Art. 4º deste documento está transcrito abaixo:

A liberdade consiste em poder fazer tudo que não prejudique outro: assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem tem como única baliza a que assegura aos outros membros da sociedade o gozo dos mesmos direitos. Essas balizas só podem ser determinadas pela Lei.

Pode-se, portanto, detectar nesses documentos uma preocupação com a questão da dignidade e dos direitos humanos. No excerto do segundo documento, é afirmado que todos têm os mesmos direitos e que só a Lei pode assegurar isso. Além da liberdade e da igualdade de direitos, destaca-se, também, a fraternidade como princípio da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, ou seja, tal documento defende a ideia de que os

homens sejam irmãos uns dos outros. Ambos os documentos do século XVIII, que são basilares da Civilização, defendem, portanto, os direitos humanos. Deve ser ressaltado que, atualmente, o direito à educação é considerado como um dos direitos humanos fundamentais (CAGGIANO, 2009, p.22).

A famosa Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), foi inspirada pelo documento francês (SANTIAGO, 2018b). Em seu Art. XXVI, que trata especificamente da educação, lê-se:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

O inciso 1 proclama a educação como direito de todos e o inciso 2 coloca a instrução, como aponta Caggiano (2009, p.23), como tendo uma finalidade social. Ainda segundo a mesma autora, a Declaração da ONU, no inciso 3 do Art. XXVI, outorga

aos pais, também, responsabilidade pela educação dos filhos, juntamente com a escola (CAGGIANO, 2009, p.24). Pode-se dizer, assim, que estas ideias são basilares da Civilização e, portanto, inquestionáveis. Elas foram construídas historicamente desde o século XVIII como atestam os documentos analisados anteriormente os quais já defendiam os direitos humanos.

Em outro documento, o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, também da ONU, há dois artigos que se referem à educação, o 13º e o 14º, ambos da Segunda Parte. Lê-se no Art. 13º, Inciso 1:

Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. Concordam que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais.

Fica clara, assim, a posição da ONU no sentido de assegurar o direito de toda pessoa à educação. No Inciso 2a do mesmo Artigo, declara-se que “o ensino primário deve ser obrigatório e acessível gratuitamente a todos” e subsequentemente, no mesmo Inciso 2, o documento prescreve que os ensinamentos secundário e superior sejam, também, acessíveis a todos. Com efeito, a igualdade de direitos é defendida, genericamente, já no Preâmbulo do Pacto no qual se afirma que o reconhecimento dos “direitos iguais e inalienáveis” de todos os seres humanos “constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no Mundo”.

No Art. 2º, Inciso 1 da Segunda

Parte da declaração, é afirmado que cada Estado Parte do Pacto deve “assegurar progressivamente o pleno exercício dos direitos reconhecidos no presente Pacto por todos os meios apropriados, incluindo em particular por meio de medidas legislativas”. Aqui estabelece-se que os países devem elaborar leis que garantam a implementação dos direitos humanos defendidos pelo Pacto, dentre eles, o direito à educação. Veremos adiante que o Brasil produziu, realmente, uma profícua legislação que determina a educação como direito de todos. Por fim, no Inciso 2 do mencionado Artigo, é dito que os direitos defendidos no documento devem ser exercidos por todos independentemente “de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, fortuna, nascimento, qualquer outra situação”. O direito à educação, portanto, é universal, assim como os demais direitos humanos defendidos pelo Pacto.

Finalmente, a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos de 1990 (Declaração de Jomtien) afirma no Art. 1:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres

humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

Percebe-se aqui a preocupação com a aprendizagem, assim como no Art. 4 em que é dito que deve ser concentrada a atenção na apreensão de “conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores.” Pode-se afirmar, portanto, que este documento preconiza a aprendizagem real de todas as pessoas. Segundo Menezes (2001), esta declaração visou “estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa.” A universalização da educação inclui, também, os portadores de deficiências, pois no Art. 3 da Declaração de Jomtien é dito que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (1990, p.4).

Assim, nenhum grupo é excluído neste documento. No mesmo Artigo, é dito que ninguém deve “sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais”.

OS DOCUMENTOS BRASILEIROS

A Constituição Federal de 1988 apresenta

vários artigos que tratam da educação e documentos internacionais a influenciaram (CAGGIANO, 2009, p.31), como seria natural de se esperar. No Art. 205 do Título VIII (Da Ordem Social), declara-se 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.

Aqui não paira dúvida sobre o direito de toda pessoa à educação. Percebe-se, também, a responsabilização da família, juntamente com o Estado, semelhantemente à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, como visto acima. Há, além disso, a preocupação em se dar um sentido social à educação, como ocorre na mesma Declaração, no Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 e na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos de 1990, conforme observado anteriormente. Assim, a Constituição Brasileira e esses documentos internacionais estabelecem o direito da educação para todos e declaram a instrução como tendo uma importante função social. Com respeito à função do ensino, Sahb (2006), discutindo a Constituição Federal de 1988 e a Constituição Mineira de 1989, no que tange à educação especial, observa que a educação “é tida como passo fundamental na formação da pessoa, na construção de sua cidadania e em seu preparo para o mundo do trabalho.” Pessanha (2013), em seu trabalho sobre a educação na Constituição Brasileira, coloca que a instrução é importante para

a consolidação do Estado Democrático de Direito e que ela

pode ser avaliada como uma necessidade básica para que se construa um mundo mais justo e igualitário, promovendo, em cada indivíduo, a compreensão de sua situação no tempo e no espaço e, conseqüentemente, a possibilidade de melhoria (intelectual e social) (PESSANHA, 2013, p.1).

Ainda segundo Pessanha (2013), em sua análise do Art. 205, o ensino é relacionado, no texto constitucional, “a dois aspectos imprescindíveis à vida em sociedade: a cidadania e a formação para o mercado de trabalho”. De todos esses motivos decorre a necessidade da universalização da educação.

Outro elemento a ser ressaltado é que, segundo o texto do Artigo, a sociedade deve colaborar na consecução do direito à educação. Isso vai de encontro ao que diz a Declaração de Jomtien na qual é dito, no Art. 7, que a educação para todos não é tarefa somente do Estado, mas sim, de outros setores da sociedade, como as organizações não-governamentais, o setor privado, comunidades locais, grupos religiosos.

O Art. 206 da Constituição Federal elenca oito princípios da educação dentre os quais estão “I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Vê-se, novamente, o direito da educação para todos; a liberdade aparece como princípio, valor este caro, também, em documentos históricos analisados acima. No Inciso VII do referido Artigo está escrito “garantia de padrão de qualidade” como mais um

princípio, isto é, a educação deve ser para todas as pessoas e de boa qualidade.

O Art. 208 reforça o direito de toda pessoa ao ensino e o seu Inciso III fala em “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Isso quer dizer que os alunos com deficiências têm direito a uma instrução de qualidade em salas de ensino regulares. Como observou Pessanha (2013, p.9), houve, por parte dos constituintes de 1988, “sensibilidade para a inserção das pessoas com deficiência”. Os trechos discutidos já são suficientes para demonstrar que a nossa Constituição, conhecida como Constituição Cidadã, estabelece, sem nenhuma dúvida, o direito da educação para todos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de julho de 1990 é um documento que garante, também, o direito à educação. O Capítulo IV, que contém os Arts. 53 a 59, trata do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. No Art. 53, lê-se que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Neste mesmo Artigo, são assegurados a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e o “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”. Já no Art. 54, afirma-se que o Estado deve assegurar “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Vê-se neste ponto a reiteração do que está preconizado em documentos anteriores vistos acima quais

sejam a Constituição Federal de 1988 e a Declaração de Jomtien de março de 1990. Neste mesmo Artigo, em dois parágrafos, lê-se que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” e que “o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.” Coloca-se aqui a educação como direito de toda criança e de todo adolescente e responsabiliza a autoridade estatal caso esse direito não seja atendido satisfatoriamente pelo poder público. No ECA, à semelhança do que ocorre na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e na Constituição Brasileira de 1988, é conferida, também, responsabilidade aos pais ou responsável pois no Art. 55 declara-se que “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB- Lei nº 9.394) de 1996, de acordo com Pacievitch (2018), é a legislação que regulamenta o sistema educacional brasileiro e “reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal”. Praticamente todos os princípios do ensino presentes no Art. 206 da Constituição Federal estão no Art. 3º da LDB. Assim, o direito de toda pessoa à educação de qualidade está reiterado neste Artigo da LDB. Com respeito à educação especial, ela é definida no Art. 58 do Capítulo V como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Ou seja,

tais educandos têm direito à educação de qualidade, de preferência em salas de aula regulares. No mesmo Artigo, está dito que os alunos com essas características terão “apoio especializado”, quando for necessário, nas escolas regulares e que tais educandos, quando “não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”, devido às suas “condições específicas”, serão atendidos em “classes, escolas ou serviços especializados”. Isto é, dá-se preferência à integração dos alunos da educação especial nas salas regulares, mas quando isto não for possível, eles devem frequentar locais especializados. No Art. 59, afirma-se que os alunos da educação especial terão assegurados, pelos sistemas de ensino, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”, como também, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Fica, assim, clara a determinação legal, também por meio da LDB, do direito de todos à educação de qualidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE-Lei no 13005) de 2014 é um documento com 20 metas e tem vigência até 2024. Segundo Panteliades (2016), com força de lei, o PNE tem dentre os seus principais desafios a evolução dos indicadores de alfabetização e inclusão. No Art. 2º, estão as suas 10 diretrizes. Dentre estas, podem ser citadas a “erradicação do analfabetismo”; a “universalização do atendimento

escolar”; “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”. No Art. 8º, é declarado que os entes federados estabelecerão nos seus planos de educação estratégias que “considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas” e que “garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades”.

Com respeito às metas, podem-se destacar: “universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos”; “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos”; “universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica” e “igualar a escolaridade média entre negros e não negros”. Portanto, o PNE reforça o que os textos discutidos anteriormente defendem, ou seja, que a educação é um direito para todas as pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, há vários documentos que defendem o direito de todos à educação. No entanto, esse direito ainda não está implementado satisfatoriamente no Brasil

e em outros países. Vimos que a educação tem importante função social, promovendo, por exemplo, o pleno desenvolvimento do ser humano e a própria paz no mundo. Os textos analisados defendem ideias basilares da Civilização, inquestionáveis e construídas historicamente, como observamos. Urge mudar o atual quadro educacional ruim em vários países. Os docentes leitores deste artigo estão, agora, embasados e, por conseguinte, encorajados a trabalharem no dia a dia das suas escolas para que o direito à educação seja assegurado a todos como um dos direitos humanos fundamentais.

Há determinações legais e morais para que os professores eduquem todos, independentemente das características dos alunos. Mas isso é dever, também, de toda a sociedade. A universalização da educação é tarefa de Organizações Não Governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, além do Estado, e deve envolver padrão de qualidade. Um professor tem o dever de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos os estudantes, para utilizar palavras da Declaração de Jomtien, sem excluir nenhum grupo social. Assim, por exemplo, os alunos portadores de deficiências, conforme visto neste artigo, devem ser educados, preferencialmente, na rede regular de ensino, a não ser quando não for possível, dadas as peculiaridades dos próprios alunos deficientes. Mas os professores devem trabalhar para a integração desses alunos nas salas regulares. Precisam utilizar todos os meios para isso. Segundo o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais,

analisado neste texto, “o indivíduo tem deveres para com outrem e para com a coletividade à qual pertence e é chamado a esforçar-se pela promoção e respeito dos direitos reconhecidos no presente Pacto”. O que vale para os alunos portadores de deficiências vale para todos os demais grupos sociais. Devemos nos conscientizar de que o direito à educação é um dos direitos humanos e de que essa noção faz parte das bases da Civilização. Portanto, é nosso dever trabalharmos, realmente, para a concretização do direito de todos à educação de qualidade.



JOSÉ CARLOS PASSONI

Graduação em Ciências Biológicas pela Faculdade Instituto de Bociências da Universidade de São Paulo (1993); Mestre em Ciências pela Faculdade Instituto de Bociências da Universidade de São Paulo (1998); Doutor em Ciências pela Faculdade Instituto de Bociências da Universidade de São Paulo (2004); Especialista em Legislação Educacional pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professor de Ensino Fundamental II - Ciências - na EMEF Prof. Máximo de Moura Santos; Professor de Educação Básica II - Biologia - na EE Prof. Antonio Lisboa.

REFERÊNCIAS

BARBA, José Bonifacio. Educación para los derechos humanos. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

CAGGIANO, Monica Herman S. A Educação. Direito Fundamental. In: RIGHETTI, Sabine (Org.). Direito à Educação-Aspectos Constitucionais. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p.19-37.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em 1 junho 2018.

CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. Disponível em: <<http://www.uel.br/pessoal/jneto/gradua/historia/recdida/ConstituicaoEUAREcDidaPESSOALJNETO.pdf>>. Acesso em 21 março 2018.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO: ÍNTEGRA DO DOCUMENTO ORIGINAL. UOL. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/declaracao-dos-direitos-do-homem-e-do-cidadao-integrado-documento-original.htm>>. Acesso em 27 março 2018.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Disponível em: <<http://www.regra.com.br/educacao/>>. Acesso em 2 abril 2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Jomtien. Dicionário Interativo da Educação

Brasileira - Educabrazil. São Paulo. Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-jomtien/>>. Acesso em 30 maio 2018.

PACIEVITCH, Thais. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Info Escola, 2018. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/educacao/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao/>>. Acesso em 13 abril 2018.

PACTO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf>. Acesso em 29 março 2018.

PANTELIADES, Daniela. Plano Nacional de Educação: Entenda o que é o PNE. AppProva, 2016. Disponível em: <<http://approva.com.br/pne-conheca-o-plano-nacional-de-educacao/>>. Acesso em 13 abril 2018.

PESSANHA, Vanessa Vieira. Um panorama do direito fundamental à educação na Constituição Federal de 1988. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 18, n. 3557, 28 mar. 2013. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/24050>>. Acesso em 30 maio 2018.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA- CASA CIVIL. Estatuto da Criança e do Adolescente- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 1 junho 2018.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA- CASA CIVIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 1 junho 2018.

REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em 29 março 2018.

SAHB, Warley Ferreira. Educação Especial: a Constituição Federal de 1988 e Constituição Mineira de 1989. Centro de Educação, Cadernos, n. 28, 2006. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/02/a1.htm>>. Acesso em 4 fevereiro 2018.

SANTIAGO, Emerson. Constituição americana. Info Escola, 2018a. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/direito/constituicao-americana/>>. Acesso em 30 maio 2018.

SANTIAGO, Emerson. Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Info Escola, 2018b. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/direito/declaracao-dos-direitos-do-homem-e-do-cidadao/>>. Acesso em 30 maio 2018.

SENADO FEDERAL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em 1 junho 2018.

SOUSA, Rainer Gonçalves. A Constituição dos Estados Unidos. Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historia-da-america/a-constituicao-dos-estados-unidos.htm>>. Acesso em 30 maio 2018.

ao mundo.



A CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

RESUMO: O artigo discute a importância da organização dos espaços físicos, a construção e a valorização de ambientes dentro das salas de educação infantil. Psicomotricidade pode ser definida como a integração de funções motoras e psíquicas em consequência da maturidade do sistema nervoso, é a ciência que estuda o homem por meio do corpo em movimento em relação ao mundo interno e externo, determinando e coordenando mentalmente os movimentos corporais organizados e integrados. Recintos bem pensados garantem o desenvolvimento psicomotor das crianças. O espaço no qual a educação infantil acontece, deve ser estruturado com a utilização de materiais e objetos que promovam interações entre crianças/crianças e criança/adultos. O bom arranjo do espaço favorece também aprendizagens das crianças, ao organizar os ambientes o professor deve definir critérios de qualidades como acessibilidade, locomoção, segurança, estímulo, acolhimento, inclusão e descanso.

Palavras-chave: Espaço Físico; Aprendizagens; Interações; Ambientes Educativos; Psicomotricidade.

INTRODUÇÃO

Muitas bibliografias que tratam de desenvolvimento e aprendizagens na Educação infantil destacam a importância da organização de locais e ambientes destinados as crianças. Documentos oficiais, orientações sobre o bom atendimento em creches e centros de educação infantil, trazem como princípios básicos de um bom atendimento, a estruturação do espaço físico, transformando o mesmo em ambiente educativo e facilitador de interações entre crianças de uma mesma faixa etária, crianças de diferentes idades e crianças e adultos.

Pensando na importância do desenvolvimento infantil, este artigo tem como objetivo entender como a estruturação dos lugares que bebês e crianças bem pequenas brincam, contribuem para o desenvolvimento físico, mental e social dos mesmos e apresentar como a organização das salas, pátios e mobiliários, na prática cotidiana da Educação Infantil contribuem significativamente para um bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Um dos problemas recorrentes na organização dos espaços e ambientes, é a busca constante do professor em garantir e proporcionar atividades significativas e experiências educacionais efetivas a todos os alunos.

Acreditando que o planejamento bem elaborado pelo professor de educação infantil, possa contribuir com ações bem-sucedidas, que ofereçam aos alunos experiências e vivências significativas,

justificamos as análises bibliográficas sobre o assunto.

A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS E AMBIENTES

Para melhor entender este assunto e como estruturar e ambientar espaços nas instituições de Educação Infantil, foram analisados documentos oficiais e bibliografias pertinentes ao tema, de maneira a compreender como estes espaços podem ser atrativos e educativos.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, orienta que o ambiente físico deve ser arranjado de acordo com as necessidades e características dos grupos de crianças e os projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos em conjunto com seus professores. BRASIL (1999).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o uso do espaço é associado às propostas pedagógicas da unidade de educação infantil, este uso é um elemento importante que possibilita a implantação e o desenvolvimento do Projeto político Pedagógico. BRASIL (2010)

O ato de cuidar é tido como algo indissociável a educação, sendo assim deve reconhecer as especificidades das faixas etárias, garantindo ambientes internos e externos às salas de aulas, acesso a materiais, brinquedo, objetos e instruções a todas as crianças. CAMPOS (2009).

No documento: “Critérios para um atendimento em Creches que respeite os direitos Fundamentais das crianças” de CAMPOS (2009), encontramos diversos

aspectos fundamentais que fortalecem a ideia da importância dos cuidados com as áreas oferecidas as crianças.

Estes aspectos são importantes para pensarmos sobre as ações dos professores e educadores em centros de educação infantil, este documento sugere um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças.

PSICOMOTRICIDADE

A Psicomotricidade pode ser definida como a integração das funções motoras e psíquicas em consequência da maturidade do sistema nervoso, é a ciência que estuda o homem e seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, determinando e coordenando mentalmente os movimentos corporais organizados e integrados, relacionados com experiências vividas pelo sujeito.

Segundo psicanalistas, as crianças têm experiência constantes com adultos, e essas ações conduzem alguns sentimentos. HOHMANN (2011). A confiança nos outros leva a criança a desenvolver a autonomia, pois ela depende de encorajamento. Esta autonomia nada mais é do que, entender a criança como agente, com independência ao explorar o mundo que a cerca.

A empatia está estreitamente relacionada à compreensão da criança sobre os seus, e sobre os sentimentos de outras pessoas para com ela. A autonomia, a empatia, a maneira com que representam suas imagens mentais, as relações interpessoais, a liberdade de movimento físico e seu controle, configuram

aspectos fundamentais da psicomotricidade.

A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA PSICOMOTRICIDADE

Educar é interagir, ensinar e aprender fazem parte deste processo, e as relações humanas direcionam seu desenvolvimento. Pode-se afirmar que o princípio básico de um bom atendimento, é a disponibilidade e o cuidado que o adulto pode oferecer a criança.

Pensar no tempo em que as mesmas passam na instituição, refletir na necessidade de oferecer relações entre o que se aprende e o que se vive. Possibilitar a locomoção, facilitar o acesso a brinquedos, materiais pedagógicos, livros, jogos, auxiliam as crianças a construir seus próprios modelos de realidade.

Segundo VYGOTSKY (2001), a criança toma consciência do mundo ao interagir com o outro, em brincadeiras que imitam os adultos, situações familiares e sociais fora de casa. Essa consciência torna-se evidente face às ações humanas realizadas os adultos, em ações, movimentos físicos motores e o contato com o concreto.

Brincar é uma atividade infantil e proporcionar esta, é respeitar o direito que a criança tem de se desenvolver, física, mental, cultural e socialmente. Ao disponibilizar brinquedos, organizá-los em locais de livre acesso as crianças, o professor está cumprindo seu papel de mediador.

As unidades de Educação Infantil são lugares de desenvolvimento das várias

dimensões humanas, nelas, adultos cuidam e educam um número grande de crianças de pouca idade e com eles protagonizam a construção de diversas atividades e projetos educativos. E assim sendo, por causa da bagagem cultural que carrega, o adulto profissional é um mediador privilegiado, que influencia nas interações das crianças pequenas.

Os professores devem observar e interagir com as crianças, para descobrirem como estas se relacionam e raciocinam, reconhecendo as necessidades de desenvolvimento das mesmas organizando ambientes destinados à aprendizagem, estabelecendo trocas sociais, encorajando intenções, movimentos corporais e planejando experiências.

O adulto mediador deve compreender a forma como a criança toma consciência do seu corpo e de seus limites, localizando-se no tempo e no espaço, entendendo como o movimento transforma-se em um comportamento significativo.

Refletindo sobre a importância do movimento organizado com bases em experiências vividas pelo sujeito, articulando sua individualidade e linguagem como forma de socializar-se, este mediador precisa proporcionar oportunidades para que as crianças interpretem e se relacionem com mundo em que vivem.

Autores como VASCONCELLOS (1998), defendem que desenvolvimento pode ser compreendido como movimento, um processo dinâmico em que a criança e todos os que convivem com ela, desde seus familiares, colegas de outros meios sociais, como igrejas, clubes, vizinhança,

etc, estão em constante processo de mútua transformação, num mundo em constante mudança.

Acredita-se que ambientes diferentes podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como, mediador, projetista, “arquiteto” e organizador dos lugares e do processo educacional. Defende-se que a criança sinaliza seus desejos, podendo orientar o professor a recriar o ambiente, ela também pode com o passar do tempo ir modificando o que foi planejado.

Pensando na perspectiva do desenvolvimento humano, o mesmo pode ser classificado como um processo que ocorre desde o nascimento até a morte, e este processo se dá mediante de experiências, a criança imita de modelos, repete ações.

Na educação infantil, experiências acontecem em diversas atividades, porém a mais importante de todas é a brincadeira, por ser uma atividade livre muitas vezes iniciada e conduzida pelas próprias crianças. Ao brincar a criança se expressa, e para isso necessita de um repertório, um conhecimento oriundo de situações já vividas.

Ao pensar no espaço e nos materiais que serão oferecidos às crianças e suas brincadeiras, o professor, deve considerar a qualidade da estrutura física, brinquedos e direcionamentos. O mesmo deve identificar quais recintos estão disponíveis e quais materiais poderão ser utilizados.

O grande desafio para o professor é transformar os espaços físicos e limitados, em ambientes lúdicos, divertidos, saudáveis e que respeitem as relações e interações

infantis. ORTIZ (2012).

Dentro deste contexto o ato de transformar e ambientes pedagógicos que promovam diferentes possibilidades de interações e de aprendizagens, deve ser feito de maneira responsável e consciente, organizar objetos, materiais, refletir sobre suas manipulações e o imprescindível é reconhecer a criança como um indivíduo capaz de escolher, decidir, construir e desconstruir ações. HOHMANN (2011).

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

Considerando bibliografias pertinentes ao estudo da organização de áreas e ambientes na educação infantil, ao cuidar da criança pequena, o professor deve ter claro seu papel de agente transformador, que poderá proporcionar experiências significativas a seus alunos. Esta relação é importantíssima, e alguns autores a defendem com muita convicção, como ORTIZ (2012, p.39) diz que deve existir: “Uma relação afetiva de qualidade entre o adulto e a criança; o valor da atividade autônoma da criança como motor do seu próprio conhecimento....”

Dizer que a criança bem pequena é autônoma, significa que ela é capaz de sinalizar para o outro o que precisa ou deseja, nesta fase o bebê/ criança bem pequena está construindo sua compreensão cognitiva da realidade e os adultos vão aos poucos dando a estes pequenos indivíduos, parâmetros, exemplos e explicações sobre o que acontece a seu redor.

Este adulto precisa acreditar que brincadeiras fazem parte deste processo

de constituição do indivíduo e que este se constitui psiquicamente e socialmente, por meio de mediações e interações, trocas de experiências e confiança no outro. Podemos assim definir as instituições de educação infantil como locais de desenvolvimento, crescimento e aprendizagens, que oferecem diversas trocas e vivências. ORTIZ (2012).

Versando o eixo pedagógico das relações, refletir sobre o papel das brincadeiras e das interações que estas proporcionam, a instituição educacional deve primeiramente identificar quais estruturas arquitetônicas dispõe, planejar sobre seu uso, selecionar, organizar brinquedos e materiais, ao planejar este eixo toda equipe de gestores, educadores e professores deve estar comprometida, respeitando a ideia de que a criança adquire experiências em um mundo de relações positivas e desafiadoras, afetivas, de fantasias e educativas.

Este pensamento deve nortear a proposta curricular da instituição, um currículo bem definido deve ter em sua composição a preocupação de um ambiente educativo e deve estar em sintonia com princípios de documentos orientadores, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil (2010) que sugere oferecimentos de ambientes para bebês, para crianças bem pequenas, como parques infantis, rodas de construção lúdica, socialização, experimentação e brincadeiras.

Estas atmosferas lúdicas devem ser pensadas em suas funcionalidades, como a entrada e acolhimento das crianças, o mobiliário, salas de experiências e atividades, espaço do sono, espaço de higiene, solário,

jardim e parques. BRASIL (2010.p.19). Uma escola de educação infantil, deve ser planejada de modo a apoiar diversos tipos de brincadeiras, atividades e ações que as crianças gostem e precisem, deve auxiliar as crianças a explorar, possibilitar jogos, ludicidade, invenções, construções, incentivando o faz-de-conta e garantir o direito de brincar dos pequenos.

As áreas de interesse das crianças devem assegurar a visão de objetos e acessos aos mesmos. E não podemos deixar de falar da prevenção de acidentes, móveis baixos, arredondados, sem quinas ou pontas por exemplo.

Podemos encontrar em vários centros de educação infantil, exemplos de arranjos e organizações de espaços destinados as crianças bem pequenas e bebês. O espaço destinado as crianças necessitam de adaptações constantes, ORTIZ (2012), sugere objetos variados e simples, como tecidos, sucatas, plástico, papéis, caixas, materiais que podem ser transformados em cabanas, casinhas de bonecas, camas, cenários.

Brinquedos como blocos de construção, massinhas de modelar, bonecos, miniaturas, canecas, copos, pratos de plásticos, fantasias, bolsas, bambolês entres outros, possibilitam a construção de diversas brincadeiras. O mobiliário bem pensado é fundamental na construção de recintos com obstáculos de subidas e descidas, de cenários, circuitos, salas de médicos, casas, cabelereiro, cozinhas etc.

Ao reconhecer que a criança faz escolhas, toma decisões e modifica seu espaço. Cabe ao professor organizá-los de forma que

as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem e exerçam o controle sobre seu ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aprendizagens que ocorrem nos centros de educação infantil estão ligadas diretamente aos locais disponíveis e acessíveis às crianças, estes espaços são fundamentais para o desenvolvimento da psicomotricidade, tendo esta concepção como fundamental construtora do conhecimento.

Esta construção acontece a cada momento em que a criança tem a possibilidade de poder explorar áreas disponíveis a ela. O adulto responsável por esta criança nestes lugares é o parceiro mais experiente que promoverá as interações, ele planeja, organiza e executa diversas atividades com o objetivo de que as relações ocorridas dentro do ambiente oferecido, efetivamente condicionem o desenvolvimento integral de todas as potencialidades da criança.

Os educadores, professores e adultos envolvidos neste processo, devem ter suas propostas voltadas para o bem-estar da criança, melhorando a cada dia a sua prática, sempre trazendo novas alternativas de ampliação do conhecimento de seus alunos.

Crianças bem pequenas precisam de meios adequados para se desenvolverem, precisam de locais que possam se locomover, brincar, engatinhar, explorar, interagir, descansar, construir e reconstruir seu mundo. A diversidade de brinquedos e brincadeiras estimulantes, desafiadoras, lúdicas, variadas que causem conflitos e gerem superações

devem fazer parte do dia a dia destes pequenos indivíduos, para que isso ocorra, as instituições de educação infantil devem atentar a existências destes materiais e espaços, cuidando do acesso e da segurança de cada ambiente, pois estas áreas atendem bebês e crianças muito pequenas.

As diversas formas de atividades diárias e o cuidado ao estímulo proporcionado por estes ambientes demonstram a preocupação e o compromisso dos professores com seu trabalho. O registro de atividades infantis ocorridas nestes lugares e a divulgação das atividades, devem fazer parte de uma avaliação contínua do desenvolvimento pedagógico da criança.

Por fim, os espaços físicos transformados em atmosferas estimuladoras, lúdicas e pedagógicas devem refletir uma concepção de educação emancipadora, cuidadosa que respeite as necessidades de desenvolvimento das crianças e as relações entre os aspectos básicos da psicomotricidade: o cognitivo, afetivo, físico, criativo, social e cultural.



**JOSIVANIA PEREIRA MENDONÇA
DE SOUZA**

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2015); Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Município de São Paulo, no CEI Célia Regina Khul, Profa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas: manual de orientação pedagógica: módulo 4/ Ministério de Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, 2012.

CAMPOS-DE- CARVALHO, Mara I. Pesquisas contextuais e seus desafios: uma contribuição a partir de investigações sobre arranjos espaciais em creches. Estudos de psicologia, Natal, v.2,n.8, mai/ago 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 03 de abril de 2018.

CAMPOS, Maria Malta. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação

Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009 BRASIL.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOHMANN, Mary/Weikart, David P. Educar a criança. Tradução: Helena A. Marujo e Luís Miguel Neto. Fundação Caloute Gulbenkian. 6ª edição. 2011.

KUHLMANN, Junior Moyses. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2000.

ORTIZ, Cisele& carvalho, Maria Teresa Venceslau de. Interações : ser professor de bebês- cuidar, educar e brincar, uma única ação. Coleção Interações. Editora Edgard Blücher Ltda. 2012

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/ COEDI, 1995.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Criando Zona de Desenvolvimento Proximal: a brincadeira na creche. Organizado por Freire, M. T. A. Vygotsky um século depois.

Juiz de Fora, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. V741L. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem/ Vygotsky, Lev Semenovich, Alexander Romanovichi Luria, Alex N.Leontiev; tradução Maria da Penha Villalobos.-São Paulo: 2001.

ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, Artmed, 1998.



A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Esse artigo teve como proposta um estudo para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem na área da matemática, na Educação Infantil das escolas municipais de São Paulo, partindo do espaço vivido e conhecimento de mundo para a representação. Nosso objetivo com essa pesquisa foi verificar como o professor pode propor um trabalho com noções matemáticas, na Educação Infantil, que possibilite a compreensão e a organização do espaço. Desse modo, o conhecimento adquirido nesta pesquisa veio possibilitar que educadores envolvidos com a Educação Infantil pudessem obter maior segurança no ensino da matemática, fazendo com que seus alunos fossem capazes de aprender de forma prazerosa, intensificando o gosto pela matemática e também pela unidade escolar.

Palavras-chave: Matemática; Educação Infantil; Conhecimento; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo conhecer as percepções que vem permeando o processo de formação docente em relação à introdução do ensino de matemática na Educação Infantil, especialmente em colocar os jogos como prioridade nas atividades de ensino aprendizagem dos conteúdos pertinentes a essa faixa etária, assim sentimos a necessidade de investigar essa temática na escola, fazendo uma investigação com o objetivo de pesquisar como vem sendo trabalhado o pensamento lógico matemático nas práticas pedagógicas dos professores. Partindo de estudos realizados nos horários de formação do PEA (Projeto Especial de Ação) em um Centro de Educação Infantil da Prefeitura do Município de São Paulo.

Sabemos que os jogos encantam as crianças e adultos e lhes proporcionam alegria e prazer, sejam eles competitivos ou apenas para divertimento. Considerando que o jogo é uma atividade importante e que por meio dele é possível desenvolver grandes aspectos como, o cognitivo, o afetivo, o psicomotor e o social de crianças pequenas, sendo necessário ser mais priorizado pelos professores, em especial na educação infantil.

Os instrumentos utilizados para desenvolver este trabalho foram: questionários, observações em sala de aula e leitura de textos que nos deram embasamento para tal. As observações das aulas nos serviram como referências de uma prática existente, sendo possível analisar, comentar e criar novas alternativas de

trabalho de acordo com a realidade e a faixa etária das crianças.

A análise inicial de situações presentes nas falas das professoras nos causaram surpresas, pois elas não se sentiam preparadas para o trabalho além do seriar e classificar.

As leituras e reflexões teóricas utilizadas sobre o estudo de formação docente forneceu inicialmente a quebra da resistência e da impressão de não estarem preparadas. Isso mostra o distanciamento acerca da relação docente na Educação Infantil com a matemática, ficando claro a necessidade de subsidiar todo o trabalho com conhecimentos sólidos, instrumentalizando o professor para que ele possa saber usar a matemática de forma contextualizada, ajudando assim no desenvolvimento das habilidades matemáticas das crianças.

O que se pretendeu com esse estudo foi instigar a prática das professoras sobre o trabalho com os jogos e brincadeiras, priorizando o conhecimento lógico matemático, apontando a necessidade de que estejam mais presentes enquanto fontes de aprendizagem nas escolas de crianças pequenas, fazer com que o distanciamento da prática do trabalho com a matemática, causado por desconhecimento e falta de planejamento, torne-se uma prática lúdica, presente e possível.

Após iniciarmos os trabalhos, começamos a definir o contexto e a abordagem teórica, começaram a surgir cenas, fragmentos do processo vivido e selecionado para análise. Temos aqui o coletivo com sua repercussão na individualidade dos

participantes. Surgem as marcas das crianças, as ações e operações da elaboração e concretização do currículo na escola, as possibilidades de engajamento das pessoas em suas diversas funções. Portanto, esta é a parte dinâmica do projeto, na qual surgem os atores em suas manifestações mais singulares e na qual nosso olhar foca alguns dos aspectos destes episódios, para analisá-los e captar detalhes que representam avanços qualitativos da formação dos sujeitos, tanto na teoria quanto na prática pedagógica.

E, finalmente a conclusão é extraída destes diferentes olhares, revelados nas atividades do dia a dia, a alegria no olhar de quem planejou uma atividade que deu certo, das mudanças de foco resultantes da partilha de diferentes olhares, que organizam e sustentam os momentos do trabalho coletivo. Com esse trabalho foi possível perceber a mudança de concepções que as professoras tinham em relação à matemática para bebês e crianças pequenas, percebemos também no fundo de seus olhares que eram capazes, e de forma produtiva e prazerosa, tanto para elas quanto para as crianças.

AS FASES DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Piaget (apud BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2002, p.101), “cada período é caracterizado por aquilo que de melhor o indivíduo consegue fazer nessa faixa etária”.

Segundo os autores, o desenvolvimento humano deve ser entendido como uma

globalidade, mas, para efeito de estudo, tem sido abordado a partir de quatro aspectos, são eles:

- Primeiro aspecto, físico-motor que se refere ao crescimento orgânico, à maturação neurofisiológica, com a capacidade de manipular os objetos e de exercício do próprio corpo. Exemplificando: a criança leva a chupeta à boca, consegue tomar a mamadeira sozinha, isto quando se aproxima dos sete meses, porque já coordena os movimentos das mãos;

- Segundo aspecto, intelectual se refere quando a criança já tem a capacidade de pensar e raciocinar. Por exemplo: quando a criança de 02 anos usa um cabo de vassoura para puxar um brinquedo que está debaixo de uma poltrona ou o jovem que planeja seus gastos a partir de sua mesada ou salário;

- Terceiro aspecto, afetivo-emocional se refere ao modo particular da criança integrar as suas experiências, que é o sentimento. A sexualidade faz parte desse aspecto. Exemplo: quando sentimos vergonha de alguém que nos chamou a atenção, a alegria de rever um amigo de quem se gosta muito;

- Quarto aspecto, social se refere à reação da criança diante das outras, quando se envolve na brincadeira ou não. Por exemplo, criança reunida no pátio, será possível observar as que brincam em grupo e outras que brincam sozinhas.

Este autor divide os períodos do desenvolvimento humano de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento que interfere no desenvolvimento global:

1º Período: Sensório-motor (0 a 2 anos)

2º Período: Pré-operatório (2 a 7 anos)

3º Período: Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos)

4º Período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante)

Acriançatemseutempodeaprendizagem em cada fase de desenvolvimento e em seu período. O professor deve acompanhar o desenvolvimento e o crescimento das crianças nessas etapas, em especial quando elas estão na educação infantil, na qual estão adquirindo o saber.

PERÍODO SENSÓRIO-MOTOR

A criança neste período conquista todo o universo que a cerca, por meio da percepção e dos movimentos, são os recém-nascidos e os lactentes, compreendendo o período de 0 a 2 anos. Para os autores:

No final do período, a criança é capaz de usar um instrumento como meio para atingir um objeto. Por exemplo, descobre que, se puxar a toalha, a lata de bolacha ficará mais perto dela. Neste caso, ela utiliza a inteligência prática ou sensório-motor, que envolve as percepções e os movimentos. (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2002, p.101).

Neste período a criança está descobrindo as percepções dos seus movimentos e da sua inteligência, e com isso usa a seu favor, para atrair algo do seu interesse.

PERÍODO PRÉ-OPERATÓRIO

Neste período, o aparecimento da linguagem, fato mais importante, acarretará as modificações nos aspectos intelectual,

afetivo e social da criança, estará entre a primeira infância, ou seja, de 2 a 7 anos. A maturação neurofisiológica está completa com novas habilidades, desenvolvendo a coordenação motora fina, pegando o lápis de cor para desenhar e escrever. Na visão dos autores:

Com o domínio ampliado do mundo, seu interesse pelas diferentes atividades e objetos se multiplica, diferencia e regulariza, isto é, torna-se estável, sendo que, a partir desse interesse, surge uma escala de valores própria da criança. E a criança passa a avaliar suas próprias ações a partir dessa escala. (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2002, p.103).

Acriançapassaa ter mais conhecimento, gosta de diferentes atividades, passa a questionar mais sobre as coisas do mundo.

PERÍODO DAS OPERAÇÕES CONCRETAS

Este período, da infância propriamente dita, compreendida pelo período de 7 a 11 ou 12 anos, é marcado pela capacidade da criança estabelecer relações que permitam a coordenação de pontos de vista diferentes, podendo coordená-los e integrá-los de modo lógico e coerente. No plano afetivo, a criança é capaz de cooperar com os outros colegas, de trabalhar em grupo e resolver as coisas individualmente. Já no intelectual, a criança consegue realizar uma ação física ou mental dirigida para um fim e refazê-la, caso descubra um erro, por exemplo, em um jogo de quebra-cabeças. Para BOCK, FURTADO, TEIXEIRA:

A cooperação é uma capacidade que vai

se desenvolvendo ao longo deste período e será um facilitador do trabalho em grupo, que se torna cada vez mais absorvente para a criança. Elas passam a elaborar formas próprias de organização grupal, em que as regras e normas são concebidas como válidas e verdadeiras, desde que todos as adotem e sejam a expressão de uma vontade de todos. Portanto, novas regras podem surgir, a partir da necessidade e de um “contrato” entre as crianças. (2002, p.104).

Nesta fase, o professor tem a facilidade de trabalhar em grupo aproveitando mais para introduzir a matemática usando o concreto, pois estas crianças já estão adaptadas com as brincadeiras em grupos.

PERÍODO DAS OPERAÇÕES FORMAIS

Neste período, da adolescência, ou seja, dos 11 ou 12 anos em diante, o adolescente é capaz de lidar com conceitos como liberdade, justiça, etc. Domina progressivamente a capacidade de abstrair e generalizar. Ele cria teorias sobre o mundo e é capaz de tirar conclusões de puras hipóteses.

O livre exercício da reflexão permite ao adolescente, inicialmente, “submeter” o mundo real aos sistemas e teorias que o seu pensamento é capaz de criar. Isto vai se atenuando de forma crescente, por meio da reconciliação do pensamento com a realidade, até ficar claro que a função da reflexão não é contradizer, mas se adiantar e interpretar a experiência. (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2002).

A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dentre vários conhecimentos que a criança constrói no decorrer de sua formação, a matemática ocupa um lugar em destaque na sua vida, tanto na escola, quanto no dia a dia, e sabendo desta necessidade nós do CEI resolvemos nos aprofundar nesta questão.

Percebemos que o ensino da Matemática às crianças é mais uma tarefa árdua para as educadoras, pois esse público da educação infantil é totalmente dependente de uma educação bem capacitada e equilibrada. O educador requer qualidades diversificadas desde o gostar de crianças, compreender a evolução do seu desenvolvimento emocional, cognitivo e motor, observarem suas evoluções e trabalhar contextualizando-as.

Muitas educadoras começaram como pajem em creches que eram mantidas pela Secretaria da Assistência Social e, portanto a tarefa de educar é recente, nova, pois suas responsabilidades não passavam além do cuidar. Então, perguntas foram surgindo, como e o que trabalhar com as crianças no berçário? Será que elas vão aprender?

Pensar a matemática, no contexto da Educação Infantil, é evidenciar somente um dos saberes necessários para a criança se apropriar da cultura a que ela convive diariamente. O desafio nesse caso é possibilitar que ela construa as noções e conceitos matemáticos de uma maneira livre, a partir daquilo que ela faz no seu cotidiano.

Segundo AZEVEDO (2007), o educador

poderá utilizar o local no qual estuda, o pátio da creche, para exercitar o espírito de observação das crianças com relação às formas geométricas. Pedir que as crianças observem a sala de aula e desenhem as formas geométricas que conseguem ver no pátio, nos corredores e até mesmo em suas residências. As aprendizagens geométricas, trabalhadas de forma interdisciplinar com as demais ciências, poderão desenvolver na criança o sentido espacial. Esse sentido de espaço espacial contribuirá para que a criança possa escrever, desenhar e interpretar organizadamente seu ambiente. E possibilitará que a criança se identifique no espaço e com os objetos presentes em sua vida. A autora estabelece que:

As crianças estão naturalmente envolvidas em tarefas de exploração do espaço e se beneficiam matemática e psicologicamente de atividades de manipular objetos desse espaço no qual vivem, pois, enquanto se movem sobre ele e interagem com objetos nele contidos, adquirem muitas noções intuitivas que constituirão as bases da sua competência espacial. (apud, SMOLE, 2000, p. 105)

É preciso que a criança comece a aprender e desenvolva sua “visão geométrica” para que possa perceber as semelhanças e diferenças dos objetos, das construções que confeccionou e das figuras que compõem esse ambiente. Para isso, precisa aperfeiçoar e usar as percepções ao seu redor:

A direção e sentido – para frente e para trás, a direita de, a esquerda de, em sentido contrário, no mesmo sentido, etc.

Tamanho – maior, menor, curto, longo,

alto, baixo, largo, estreito, etc.

Formas – triangulares, quadradas, retangulares, circulares, etc.

Para os autores:

Ao aprender essas indicações com segurança, as crianças terão uma ferramenta que ajudarão na leitura e interpretação de mapas, do globo terrestre, do pátio da creche, de plantas de casas, de desenhos, de gravuras e outros. (apud, SILVA, LOURENÇO, CÔGO, 2004, p. 54 – 55).

A MATEMÁTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES: EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGENS E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo, tendo como um de seus grandes desafios articular propostas de trabalho da Educação Infantil em CEIs, Creches, EMEIs e EMEEs, bem como com o Ensino Fundamental, em 2007 publicou este material que busca subsidiar a prática e a reflexão de todos os envolvidos com uma pedagogia para a infância, na construção de um novo paradigma para a educação infantil.

Este documento traz um capítulo voltado à matemática chamada de Experiências de apropriação do conhecimento matemático no qual pudemos também nos nortear.

Esse documento nos orienta em relação às vivências das crianças em nossa sociedade, na qual vivenciam momentos que

envolvem trocos, pagamentos, tamanhos de calçados e roupas, dias, meses e anos, participam também de experiências como responder quantos anos tem, quantos anos tem seu (s) irmão (s), números de telefone, números de casa, do apartamento, dos canais de televisão e outras situações essa relação com o mundo, desperta na criança o querer se apropriar deste saber.

Elas chegam à escola com muitos conhecimentos já vistos e cabe à Educação Infantil ampliá-los e aprofundá-los. Para isso os professores devem organizar as atividades em que estas experiências estejam presentes.

Existem algumas concepções tradicionais em torno do ensino da matemática que devem ser reconsideradas, como elas podem ajudar as crianças na construção deste conhecimento, como a noção de número para depois conhecer o sistema de numeração e essa construção se construirá nos intercâmbios da criança com seu ambiente, não necessitando que exista um ensino sistemático desta habilidade.

A matemática é aprendida pelas crianças valendo-se de situações que coloquem as crianças num movimento de busca, que desemboque em um estado maior de conhecimento. A unidade educacional deverá, portanto, incluir estes momentos na rotina, em jogos, em situações que ainda não consiga resolver e solicitar a ajuda de um amigo ou do professor. Para se aproximar dos conteúdos matemáticos as crianças elaboram uma série de ideias e hipóteses provisórias e é a reconsideração dos mesmos conteúdos em diferentes momentos e sob diferentes perspectivas que permitirá que

elas avancem.

Este documento traz em seu conteúdo algumas habilidades, de acordo com as faixas etárias, que as crianças podem alcançar ou já obter, sendo assim, nós elaboramos vivências e jogos de acordo com o seu conteúdo.

Em nossas reuniões coletivas sempre foi bastante claro que aprender matemática não seria o oposto de brincar. E que o brincar teria, em alguns momentos, uma intencionalidade matemática.

Existe uma preocupação muito grande quando se fala em aprendizagem da matemática no Berçário (2 anos) e Mini Grupo I (3 anos), mas não podemos negar que algumas experiências são essenciais e devem ter intencionalidade matemática por parte do professor dessas crianças.

O documento nos mostra como trabalhar com as crianças algumas vertentes da matemática: explorar números, explorar o sistema numérico oral, contar objetos, ler e escrever números, espaço e forma, e medidas.

EXPLORAR NÚMEROS

As crianças pequenas precisam da ação dos adultos para que as palavras e escritas numéricas ganhem significado. De acordo com as experiências que cada criança participa suas aprendizagens podem ser muito diferentes.

Devemos oferecer as mais diversas experiências envolvendo os diferentes usos dos números. Por isso, é importante que o professor proponha que as práticas que até então ele realizava sozinho (por exemplo,

contar as crianças presentes em voz alta, fazer a distribuição de materiais, criar registros escritos que envolvam números para ajudar a lembrar coisas) passem a ser tarefa das crianças. Fazer com as crianças o registro dos dias no calendário, a marcação de datas significativas para o grupo, organizar brincadeiras que envolvam a sequência numérica e muitas outras atividades, são situações que podem enriquecer o cotidiano e simultaneamente informar as crianças.

EXPLORAR O SISTEMA NUMÉRICO ORAL

Ao contarem uma sequência numérica oral, as crianças começam a pensar sobre as regras que organizam nosso sistema de numeração. Conforme as crianças vão contando elas vão percebendo que algo no sistema numérico se repete com regularidade. O conhecimento da sequência oral de números relaciona-se também a problemas referentes a leitura e comparação de escritas numéricas.

CONTAGEM DE OBJETOS

Contar objetos não é o mesmo que recitar a sequência numérica, quando contamos estamos associando o nome dos números ao objeto ou objetos, quantidade, que serão contados e aos que não serão contados. É importante lembrar que se aprende contar contando, para isso é importante que se reveja as rotinas e situações nas quais esta contagem pode estar presente.

É importante que as crianças pequenas

saibam que os números servem também para calcular, participem de diversas experiências envolvendo a resolução de problemas aditivos e subtrativos, antes de iniciar o ensino formal e sistemático das operações (o que é tarefa do ensino fundamental).

LER E ESCREVER NÚMEROS

Muitas situações exigem o registro da contagem, porém não falamos só do registro de forma convencional. Por outro lado, sabemos que o sistema de numeração é um produto cultural que precede às crianças no tempo. A partir do momento em que as crianças se apropriem do sistema de numeração seja apropriado pelas crianças de forma escrita é possível trabalhar com ele em sua complexidade.

Por isso, os CEIs, creches ou EMElS precisam garantir a presença de materiais didáticos apropriados nas salas para que os professores possam organizar situações em que as crianças procurem ler e escrever números de vários algarismos e trocar ideias com os companheiros.

ESPAÇO E FORMA

Explorar os espaços dos lugares, das coisas e suas formas devem também ter sua intencionalidade. O professor deverá trazer situações que explorem espaços, deslocamentos, espaços e trajetos, noções de direção e posição, brincadeiras com o corpo. Esse tipo de proposta é fundamental para ajudar as crianças a avançar nas suas representações espaciais, quando nos

referimos aos sistemas pessoais que lhes permitem adequar seus movimentos e ações em geral e perceberem que o espaço pode ser organizado a partir de diferentes lugares que vão além do limite dos seus corpos.

A representação plana do espaço, o desenho, pode representar um rico caminho para observação das figuras e dos corpos geométricos.

MEDIDAS

As crianças convivem com muitas situações envolvendo as medidas. Devemos organizar situações, nas quais medir resolva efetivamente o problema proposto e as crianças possam construir novos significados para a medida.

O professor pode colocar em um jogo, estabelecendo pontuação, distância juntamente com as crianças, é importante propor situações que envolvam maior que, menor que, em cima, embaixo.

Após o conhecimento de alguns eixos para o trabalho, fomos nos organizando para a realização do planejamento das atividades matemáticas.

Nas filmagens conseguimos verificar a diversidade que foram criando com o passar dos estudos e preparação, surgiram assim: histórias, jogos, teatros, brincadeiras, todos com o foco na matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, verificamos que a criança ao interagir no contexto social se apropria de muitas informações, resultado

de suas vivências percebidas enquanto exploram o espaço ao seu redor.

Este estudo também considerou que o professor deve ter conhecimentos que lhe possibilite ensinar as noções matemáticas na Educação Infantil.

Com o estudo foi possível perceber que as professoras reconhecem hoje a importância de trabalhar atividades que desenvolvam o raciocínio lógico-matemático nas crianças pequenas e que a realidade geral nos traz uma prática na qual não são desenvolvidas atividades sistematizadas que incluam continuamente os jogos e as brincadeiras no ensino, resultando em ações pouco inovadoras.

Trabalhar com a Educação Infantil é desafiador, prazeroso e somatório para a vida profissional de um educador.

A Educação matemática é muito importante, mas ainda nos falta muito a ser estudado e colocado em prática, e relacionar a matemática com o seu cotidiano.

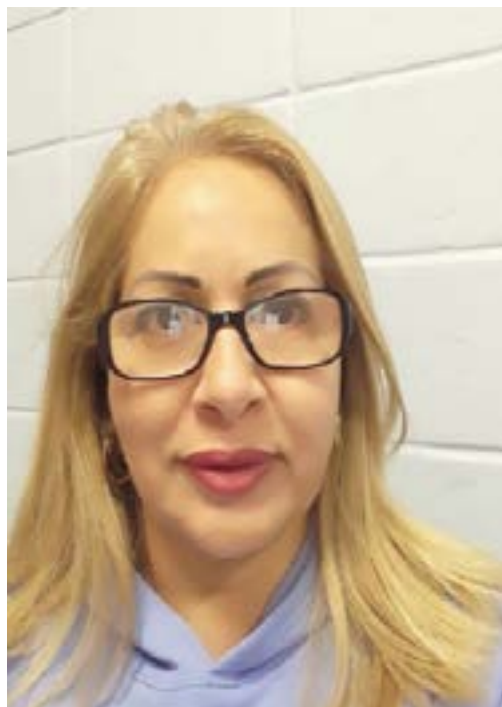
Os educadores devem estar sempre se atualizando, apropriando-se de novos conhecimentos, novas práticas e ações, que estimulem seus alunos a construir novas aprendizagens.

Com base nessa pesquisa conseguimos alguns avanços significativos nas atitudes das professoras quanto à maneira mais divertida de ensinar conteúdos matemáticos na Educação Infantil. Também se sentem mais capacitadas para desempenhar seu papel de profissional crítico e refletir sobre suas práticas de ensino-aprendizagem e propor a suas crianças intervenções necessárias para o bom desempenho em todas as

modalidades do ensino, valorizando o campo da matemática.

Foi possível observar que as educadoras reformularam alguns conceitos que tinham no começo em relação ao estudo da matemática e trocaram muitos momentos de experiências com suas colegas de trabalho.

Esperamos que essa pesquisa possa ter contribuído para a reflexão dos professores, para que possam trabalhar de forma contínua e brincando, com o objetivo que as crianças aprendam de forma divertida, gostosa e prazerosa.



JULENI DE FÁTIMA RODRIGUES

Graduação em Letras pela UNIMAR – Universidade de Marília (1989); Complementação Pedagógica pela Faculdade Carlos Pasquale (1992); Pós-Graduação em Gestão Educacional Pela UNICAMP (2008); Professor de Ensino Fundamental I - na EMEF Prof. Marisa Moretti Câmara (2010 até a presente data); Diretor de Escola na E.E. Prof. Rosarita Torkomian (2012 até a presente data).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, José Clóvis de. Ciclos de Formação: uma nova escola é necessária e possível. Ciclos em revista, v. 1, p. 13-30, 2007.

BOCK, Ana Mercês B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. 2002.

PSICOLOGIAS: Uma introdução ao Estudo de Psicologia. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

FARIA, Anália Rodrigues. O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget, 1989.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa – 8ª Ed. – Curitiba: Positivo, 2010. 960 p.

KISHIOMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação, 2000. _____ . Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES: Expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a educação infantil-2007, Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdInfantil/OrientaCurriculares_ExpectativasAprendizagens_%20OrientDidaticas.pdf. Acesso em 23 de maio de 2018.

PCN EDUCAÇÃO INFANTIL. [s.d.]. Disponível em: <www.zinder.com.br/legislacao/pcn_anf.htm>. Acesso em: 23 de maio de 2018.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL. [s.d.]. Disponível em: <www.portal-mec.gov.br/seb/arquivo/.pdf/rcnei-vol1pdf>. Acesso em: 23 de maio 2018.

SILVA, Circe M. S.; LOURENÇO, Simone T. & CÔGO, Ana M. O Ensino – Aprendizagem da Matemática e a Pedagogia do Texto. Brasília: Plano Editora, 2004.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. reimpr. rev. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SMOLE, Kátia C. Stocco; CANDIDO, Patrícia T.; STANCANELLI, Renata. Matemática e Literatura Infantil. 3. Ed. Belo Horizonte: LÊ, 1998.



ESTUDO DAS GRANDEZAS PROPORCIONAIS EM SALA DE AULA

RESUMO: Retratamos as grandezas proporcionais no ambiente escolar por meio de uma situação de aprendizagem, bem como uma breve explanação do conceito matemático. Para isso, permeamos os diversos estágios da pesquisa, descritos na introdução, objetivos, justificativa e problemática, os quais norteiam para a temática da importância de conhecer a proporcionalidade entre grandezas que fazem parte de nosso dia-a-dia. Simultaneamente a este trabalho realizamos uma Situação de Aprendizagem para o Ensino Fundamental, na qual pretendemos que o aluno possa aprender a aprender, compreendendo significativamente estas relações de proporcionalidade ajuda a desenvolver conceitos que se constituirão em âncoras na transposição didática para outras áreas dos saberes, promovendo o processo de aprendizagem, na qual o aluno é o protagonista de seu progresso.

Palavras-chave: Construção do Conhecimento; Grandezas Proporcionais; Grandezas Inversamente Proporcionais; Situação de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O conhecimento matemático é necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais. (Brasil, 2017, p.263)

Compreender a proporcionalidade é importante para interpretar os fenômenos do mundo real e resolver situações no cotidiano. Ao apreender o conceito de grandezas proporcionais, torna-se possível compreender vários conceitos relacionados, desta maneira faz-se necessário repensar a forma como este conceito é tratado em sala de aula e criar metodologias diversas de ensino.

Segundo consta na BNCC, é no Ensino Fundamental, que por meio da articulação dos diversos campos da matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade), que devemos garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real com os conhecimentos acadêmicos.

Neste contexto os registros de representação (tabelas, figuras e esquemas) associados ao conceito matemático, auxilia que os alunos desenvolvam a capacidade de identificar e utilizar seus conhecimentos matemáticos para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações, por meio de hipóteses, induções e conjecturas.

Logo, para elaboração e colaboração

deste trabalho pretendemos oferecer um ensino mais abrangente e impulsionar a aprendizagem e formação cognitiva do aluno, utilizando diversas representações para um mesmo problema.

Para organização e confecção, estruturamos este trabalho por capítulos, com os temas acima descritos, no qual temos:

No capítulo I abordaremos da apresentação do conceito matemático, no capítulo II apresentaremos uma Situação de Aprendizagem, idealizada pelos objetivos da matemática para o Ensino Fundamental, que trata acerca do Espaço e Forma, um dos eixos temáticos para o ensino de matemática, conforme prescrito nos PCN:

Comparação de grandezas de mesma natureza, com escolha de uma unidade de medida da mesma espécie do atributo a ser mensurado. Identificação de grandezas mensuráveis no contexto diário: comprimento, massa, capacidade, superfície. (BRASIL, 1997, p.61)

Por seguinte, apresentamos as considerações finais, no qual pretendemos responder nossa problemática e as referências bibliográficas utilizadas como aporte deste escrito.

O objetivo principal é realizar uma Situação de Aprendizagem para alunos do Ensino Fundamental, visando à promoção de uma aprendizagem significativa, e assim favorecer a apreensão de novos conceitos matemáticos.

Os objetivos específicos, que pretendemos alcançar com este artigo são:

- Colaborar com a aprendizagem dos alunos por meio de um ensino significativo;

- Minimizar defasagens de aprendizado utilizando agrupamentos colaborativos e diversos registros de representação num mesmo problema.

Para aprendizagem efetiva devemos partir da realidade do alunado, utilizando seus conhecimentos prévios e transformá-lo em conhecimento acadêmico. Desta maneira, as situações problema uma excelente ferramenta em sala de aula, pois fazem parte do cotidiano do aluno.

Perante as inúmeras realidades presentes nas salas de aula, temos a seguinte questão a ser respondida e que é a problemática deste artigo: Como a utilização de situações problema, podem auxiliar na dinâmica do ensino aprendizagem?

O CONCEITO MATEMÁTICO: GRANDEZAS PROPORCIONAIS

Segundo consta nos dicionários denomina-se grandeza matemática tudo o que é suscetível de aumento ou diminuição. Logo, chamamos de grandezas proporcionais os valores que se relacionam entre si, de maneira a variar os dois mutuamente.

No cotidiano relacionamos grandezas inúmeras vezes, como exemplo podemos citar: quando temos uma receita de bolo e desejamos fazer dois bolos, logicamente, dobramos todos os ingredientes presentes na receita; ou então, temos uma pintura de parede a ser feita se desejamos diminuir pela metade o tempo do serviço dobramos o número de operários.

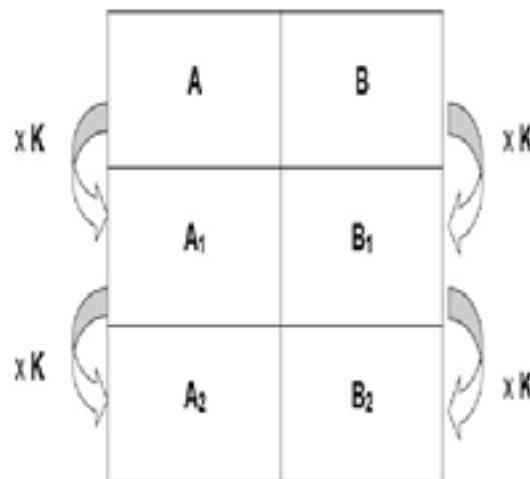
Essa relação de dependência de grandezas varia de acordo com a situação proposta e

são chamadas de grandezas diretamente proporcionais e grandezas inversamente proporcionais, as quais discorreremos mais detalhadamente a seguir.

GRANDEZA DIRETAMENTE PROPORCIONAL

Definimos como Grandeza Diretamente Proporcional, as grandezas que se relacionam diretamente, ou seja, quando aumentamos uma delas por uma constante qualquer, necessariamente aumentamos a outra na mesma proporção.

Quadro 1: Grandezas Diretamente Proporcionais



Fonte: quadro elaborado pela autora

Logo, temos que:

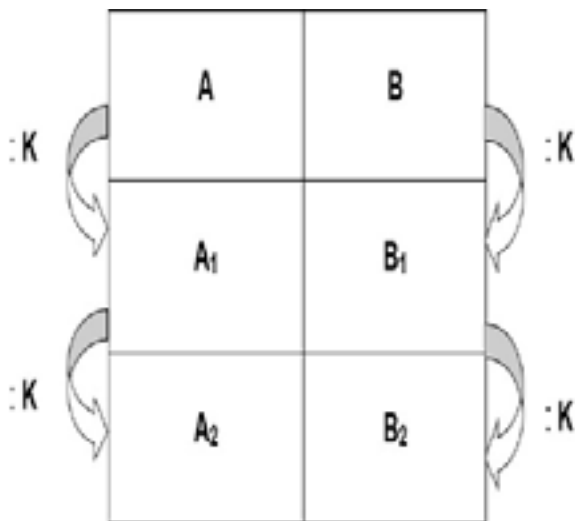
$$\frac{A}{B} = \frac{A_1}{B_1} = \frac{A_2}{B_2} = \dots = k$$

Fonte: quadro elaborado pela autora

GRANDEZA INVERSAMENTE PROPORCIONAL

Definimos como Grandeza Diretamente Proporcional, as grandezas que se relacionam indiretamente, ou seja, quando aumentamos uma delas por uma constante qualquer, necessariamente diminuímos a outra na mesma proporção.

Quadro 2: Grandezas Inversamente Proporcionais



Fonte: quadro elaborado pela autora

Logo, temos que:

$$\frac{A}{B} = \frac{A_1}{B_1} = \frac{A_2}{B_2} = \dots = k$$

Fonte: quadro elaborado pela autora

GRANDEZAS PROPORCIONAIS NA SALA DE AULA

O ponto de partida para ensino-aprendizagem de conceito matemáticos não deve ser a definição, mas uma situação-problema. Nos quais devem ser abordados a exploração do problema, ou seja, de situações em que os alunos precisem desenvolver algum tipo de estratégia para resolvê-las, no qual possa fazer conjecturas, levantar e testar hipóteses, na qual possa apreender o conceito em jogo.

Ao utilizar diferentes registros representação como recurso didático para expressar ideias, descobrir formas de resolução e comunicar estratégias e resultados.

Os registros de representações são etapas abordadas nas resoluções de problemas envolvendo diversas linguagens matemáticas e que facilitam a aprendizagem, pois favorecem olhar para o mesmo objeto matemático com diferentes enfoques.

Esses registros classificam-se em representação discursiva (língua natural e sistemas de escrita) e representação não discursiva (registro figural e registro gráfico).

Na elaboração desta Situação de Aprendizagem apresentaremos o mesmo problema, porém utilizaremos diferentes registros de representação.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Nível de Ensino: 7º ano Ensino Fundamental

II

Carga Horária: 02 aulas

Justificativa: Por meio deste plano de aula, que denominamos Situação de Aprendizagem, pretendemos que no decorrer de sua desenvoltura, o aluno possa aprender a aprender, pois neste processo ele será responsável pelo seu progresso.

Descrição da habilidade: Resolver e elaborar problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta e de proporcionalidade inversa entre duas grandezas, utilizando sentença algébrica para expressar a relação entre elas.

Recursos necessários: lápis, caderno e exercício impresso para o aluno.

Propósito: A intenção desta atividade é apresentar um novo conteúdo, as Grandezas Inversamente Proporcionais. Levamos em conta que a turma previamente teve contato com o tema Proporcionalidade, e já permearam os conceitos de Grandezas Diretamente Proporcionais. Assim, por meio da resolução e discussão da atividade propostas possam compreender o que são Grandezas Inversamente Proporcionais.

Orientação: Iniciaremos a aula dispendo os alunos em pequenos grupos de 3 a 4 alunos, em seguida entregaremos aos grupos um modelo de problema envolvendo Grandezas Inversamente Proporcionais. Solicitar, que os grupos, leiam o problema, discutam as diferentes formas de resolvê-lo, e ao final apresentem para toda a turma, a sua estratégia de resolução.

Grupo 1

Uma empresa de construção civil oferece serviços de pintura em parede, e estabelece

o prazo da entrega de acordo com o número de funcionários contratados. Para facilitar a contratação do serviço a empresa construiu a tabela:

Tabela 1: Tempo de serviço X número de funcionários

Número de funcionários	1	5	10	20
Tempo de Serviço (dias)	40	8	4	2

Fonte: tabela elaborada pela autora

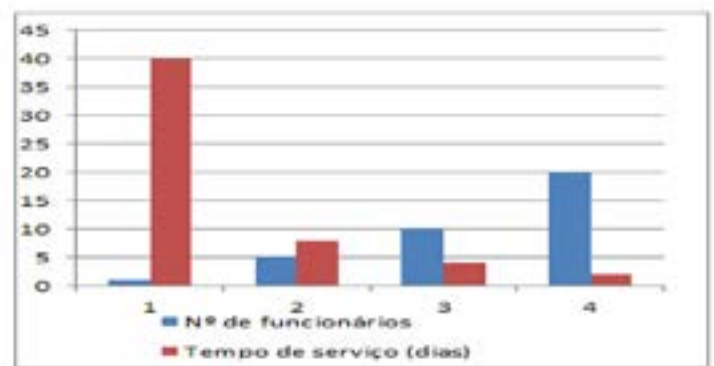
a) Se tivessem dois funcionários trabalhando em quanto tempo o serviço ficará pronto?

b) Quantos funcionários precisarei para terminar o serviço em apenas 1 dia?

c) Se dobrarmos a quantidade de funcionários o tempo de serviço também dobra?

Grupo 2

Uma empresa de construção civil oferece serviços de pintura em parede, e estabelece o prazo da entrega de acordo com o número de funcionários contratados. Para facilitar a contratação do serviço a empresa construiu o seguinte gráfico:



Fonte: gráfico elaborado pela autora

funcionários

a) Se tivessem dois funcionários trabalhando em quanto tempo o serviço ficará pronto?

b) Quantos funcionários precisarei para terminar o serviço em apenas 1 dia?

c) Se dobrarmos a quantidade de funcionários o tempo de serviço também dobra?

Grupo 3

Uma empresa de construção civil oferece serviços de pintura em parede, e estabelece o prazo da entrega de acordo com o número de funcionários contratados. Para facilitar a contratação do serviço a empresa anotou os seguintes dados:

“Quando trabalha 1 funcionário, o serviço fica pronto em 40 dias; Quando trabalham 5 funcionários, o serviço fica pronto em 8 dias; Quando trabalham 10 funcionários o serviço fica pronto em 4 dias; Quando trabalham 20 funcionários o trabalho fica pronto em 2 dias”

a) Se tivessem dois funcionários trabalhando em quanto tempo o serviço ficará pronto?

b) Quantos funcionários precisarei para terminar o serviço em apenas 1 dia?

c) Se dobrarmos a quantidade de funcionários o tempo de serviço também dobra?

Avaliação:

Após levantar hipóteses, dialogar, resolver e verificar a resolução; solicitaremos para cada grupo que apresente sua solução, assim almejamos que os alunos possam compreender o conteúdo em jogo e possam ser protagonistas de suas aprendizagens.

Avaliar deve ser um ato de inclusão, pois ao permearmos pelas etapas de diagnosticar e decidir têm dados para análise, com os quais podemos nos orientar e buscar novas perspectivas para validar a aprendizagem, sem excluir da maravilhosa experiência de aprender.

Desta maneira, os alunos serão avaliados durante todo o processo, ao participar das aulas, na realização das tarefas solicitadas e argumentação das construções realizadas.

Orientações ao professor

Quando os alunos estiverem grupo, incentivar que todos sejam ouvidos, pois todas as ideias e sugestões são bem-vindas e podem ajudar o grupo.

Ao final, quando estiverem expondo suas conclusões para a turma, deixar que os alunos se tornem protagonistas do ensino-aprendizagem, e neste momento o professor apenas terá o papel de mediador. O importante é não somente obter os resultados em cada estratégia, mas compreendê-las.

Resolução da atividade:

Por meio da resolução da atividade, pretendemos que os alunos consigam compreender problemas que envolvam variação de proporcionalidade inversa entre duas grandezas, utilizando sentença algébrica para expressar a relação entre elas. Assim, que os expressem suas repostas das seguintes maneiras:

a) Se tivessem dois funcionários trabalhando em quanto tempo o serviço ficará pronto?

Quadro 3: Estratégias de Resolução

<p>Estratégia 1</p> <p>Por regra de três:</p> <table style="margin-left: 40px;"> <tr> <td style="text-align: right;"><u>Qtde funcionários</u></td> <td style="text-align: right;">Tempo serviço</td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;">5</td> <td style="text-align: right;">8</td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;">2</td> <td style="text-align: right;">x</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: right;">$2 \cdot x = 5 \cdot 8$</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: right;">$x = 40 : 2$</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: right;">$x = 20$</td> </tr> </table>	<u>Qtde funcionários</u>	Tempo serviço	5	8	2	x		$2 \cdot x = 5 \cdot 8$		$x = 40 : 2$		$x = 20$	<p>Estratégia 2</p> <p>Dividimos o número de dias de trabalho de um funcionário, 40 dias, pela quantidade de funcionários.</p> <p style="text-align: center;">$40 : 2 = 20$</p> <p>(dias serviço de um funcionário) : (número de funcionários) = (tempo de serviço)</p>
<u>Qtde funcionários</u>	Tempo serviço												
5	8												
2	x												
	$2 \cdot x = 5 \cdot 8$												
	$x = 40 : 2$												
	$x = 20$												

Fonte: quadro elaborado pela autora

RESPOSTA: Com 2 funcionários trabalhando o serviço ficará pronto em 20 dias.
b) Quantos funcionários precisarei para terminar o serviço em apenas 1 dia?

Quadro 4: Estratégias de Resolução

<p>Estratégia 1</p> <p>Por regra de três:</p> <table style="margin-left: 40px;"> <tr> <td style="text-align: right;"><u>Qtde funcionários</u></td> <td style="text-align: right;">Tempo serviço</td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;">10</td> <td style="text-align: right;">4</td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;">x</td> <td style="text-align: right;">1</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: right;">$1 \cdot x = 10 \cdot 4$</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: right;">$x = 40$</td> </tr> </table>	<u>Qtde funcionários</u>	Tempo serviço	10	4	x	1		$1 \cdot x = 10 \cdot 4$		$x = 40$	<p>Estratégia 2</p> <p>Dividimos o número de dias de trabalho de um funcionário, 40 dias, pelo número de dias que a obra estará pronta.</p> <p style="text-align: center;">$40 : 1 = 40$</p> <p>(dias serviço de um funcionário) : (tempo de serviço) = (número de funcionários)</p>
<u>Qtde funcionários</u>	Tempo serviço										
10	4										
x	1										
	$1 \cdot x = 10 \cdot 4$										
	$x = 40$										

Fonte: quadro elaborado pela autora

c) Se dobrarmos a quantidade de funcionários o tempo de serviço também dobra?

Por meio da observação da tabela, e das respostas dadas nos itens a e b, o aluno concluirá que as grandezas são inversamente proporcionais, ou seja, quando aumento de um lado, diminuo do outro, logo se a quantidade de funcionários dobrar, o tempo de serviço se reduz pela metade.

Possíveis Dificuldades e Erros:

- O aluno resolve a questão de maneira errônea, pois ao aumentarmos o número de funcionários o tempo de serviço deve diminuir, no entanto, como dobrou-se o número de funcionários, o aluno dobrou o tempo de serviço.

- os alunos não compreendem a questão e também os dados expostos.

- os alunos não conseguem compreender o conceito em jogo, assim notam que quando a quantidade de funcionários aumenta, o tempo de serviço diminui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos apresentar como a utilização de diferentes registros de representação, pode auxiliar na dinâmica de sala de aula, tratando-se de um recurso e ferramenta para aprendizagem.

Partindo desta temática, buscamos elaborar uma Situação de Aprendizagem, que possa se adequar ao Ensino Fundamental II, e ao transpassarmos as suas etapas, temos o objetivo que o aluno aprenda os conceitos em questão; e ainda possa ir além, consigam aprender a aprender, e ao

seu tempo prossigam a construção de seus conhecimentos.

Visamos que aluno compreenda que a ideia de que existe uma única forma de resolução é um tipo de crença que se desenvolve e consolida quando a resolução do problema tem foco central na resposta em si, sem preocupação com o desenvolvimento de estratégias de resolução, análise da eficiência da estratégia escolhida e a resolução do problema. Isso pode resultar na desistência do aluno frente a um problema porque ele considera não saber o suficiente para resolvê-lo rapidamente.

Por isso, durante uma aula como a proposta nesta situação de aprendizagem, é importante propor boas perguntas que ajudem o aluno a pensar além, a questionar a própria resolução e a ampliar seu repertório de estratégias para enfrentar uma situação-problema. Ao buscar diferentes formas de resolver um problema, eles têm mais chance de persistir no enfrentamento de situações complexas, ter envolvimento cognitivo com a tarefa e se esforçar para vencer desafios.

Logo, ao elaborar este trabalho, bem como a Situação de Aprendizagem presente no mesmo, pudemos refletir muito em todas suas etapas, e compreender a importância (e urgência) de inserirmos situações problema para apresentar um conteúdo nas aulas de matemática. Desejamos que ao final de sua aplicação, a construção e apropriação do conhecimento seja tão gratificante para o aluno, como foi para elaborá-lo.



JULIANA DE LIMA GREGORUTTI

Graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade de Guarulhos (UnG/2010); Especialista em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP/(2006); Mestre em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP/ (2009); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Matemática - na EMEF Frei Antônio de Sant'Anna Galvão, Professora de Educação Básica II - Matemática - na EE Bom Pastor II.

REFERÊNCIAS

www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisevento/arquivos/CI-459-14.pdf - Acesso em 13 maio 2018.

Brasil. Secretaria de Educação à distância. Integração das tecnologias na Educação. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 1997.

Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Brasília, DF, 2017.

Perrenoud, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Ribeiro, A. As novas tecnologias e as inovações curriculares. Fortaleza, 2000.

Melo, B. R. S. (2009). Aprendizagem de relações de proporcionalidade com o uso de objeto de aprendizagem. Dissertação de Mestrado em tecnologia de informação e comunicação na formação em EAD. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE.



BULLYING NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este artigo busca retratar e compreender o fenômeno bullying, expressão de língua inglesa utilizada para denotar a agressividade recorrente em atitudes tomadas por uma ou mais pessoas com o objetivo de causar dor, humilhação, sofrimento e angústia a outra pessoa. Para tanto, apresenta uma pesquisa sobre o fenômeno bullying em ambiente escolar por meio de uma investigação sobre a existência desta violência na educação infantil, além de evidenciar as condições em que o bullying ocorre. Nota-se que a temática é pouco estudada e explorada na primeira infância. Ao passo que o bullying na infância pode acarretar transtornos de personalidade e desencadear graves problemas no desenvolvimento psicossocial das crianças, como transtornos emocionais, desordens psicológicas e depressão, agressividade entre outros, transformando-as, na fase adulta, em pessoas com dificuldades em adequar as suas ações e reações. Assim, acrescentam-se que os professores, as escolas, as famílias e a sociedade devem dar a devida importância às atitudes, às expressões e ao comportamento que configuram o aluno que é sujeito sócio-histórico-social, buscando a observação como aliada na intervenção nos comportamentos errôneos das crianças nesta fase educacional.

Palavras-chave: Bullying; Primeira Infância; Sujeito.

INTRODUÇÃO

O fenômeno Bullying está presente no ambiente escolar desde a primeira infância. Muitos casos de agressões entre estudantes foram relatados pela mídia em noticiários e reportagens quando resultaram em tragédias, provando que não se tratavam apenas de “brincadeiras de criança”, mas agressões gravíssimas que colocaram suas vítimas e agressores em situação de risco. Muitos estudiosos passaram a estudar esses casos, vários artigos já foram produzidos, e alguns livros sobre o assunto também tem sido publicado.

Em razão das pesquisas desenvolvidas esse fenômeno passou a ser denominado como bullying. Ser exposto, agredido, humilhado, excluído pelo grupo, discriminado, ofendido, por que alguém pensa ter o direito de fazê-lo. Por ser “gordo” ou se magro, por se alto ou ser baixo, por se tímido, por possuir qualquer outra característica diferente, como religião, etnia, opção sexual, social ou simplesmente por que foi o escolhido para “tal”. Situações como estas sempre estiveram presentes no cotidiano das escolas, e na maioria das vezes foram e ainda são tratadas sem a devida importância pela comunidade escolar.

Os envolvidos no universo escolar sabem da existência do bullying nas escolas, sabem, mas encontram dificuldades em colocar em prática as ações preventivas e combativas ou muitas das vezes pensam ser, de forma errônea, que é só mais um caso isolado e logo passa. MEOTTI e PERÍCOLI (2013) afirmam que atitudes do professor em sala de aula o aluno passa a respeitar aqueles

com quem convive nesse ambiente. Assim, o professor é o exemplo dos alunos e tem papel importante como conscientizador deles, ao passo que o professor tem papel fundamental no controle dessas situações.

O artigo apresenta uma entrevista realizada pelo site de VEJA, com a especialista americana Marlene Snyder, diretora de desenvolvimento do programa anti-bullying do Instituto Olweus, pioneiro no estudo e na prevenção dessa prática nos Estados Unidos, uma conversa que contribuiu para estudos e pesquisa que a temática aborda, confirmando que no Brasil esse estudo ainda é pouco evoluído. É importante citar que as pesquisas são escassas, ainda são pouco os estudos referente à Bullying na educação infantil, e que ainda auxilie os leitores desta pesquisa a pensar em alternativas para combater essa realidade violenta, que se multiplica diariamente dentro das escolas e por trás das grades escolares.

Mediante as dificuldades que os professores vêm enfrentando no seu dia a dia em sala de aula, a fim de reduzir as diferenças de relações entre as crianças para incluir a todos no processo de socialização, interação e respeito. Essas interações acontecem por meio de aprendizagem entre crianças da mesma idade, idades diferentes e adultos. Para que possa reduzir este fenômeno seja proporcionado uma aprendizagem significativa, atrativa e prazerosa.

BULLYING

O termo bullying é derivado da palavra bully, que em inglês quer dizer brigão, valentão,

e, de acordo com FANTE (2005), a palavra bullying é utilizada em diversos países para conceituar o desejo consciente e deliberado de maltratar outro indivíduo e pressioná-lo. De acordo com Silva (2006), estudos indicam que as simples brincadeiras de mau-gosto de antigamente, hoje denominadas bullying, podem revelar-se em uma ação muito séria. Causam desde simples problemas de aprendizagem até sérios transtornos de comportamentos responsáveis por índices de suicídios e homicídios entre estudantes.

O bullying é um fenômeno muito complexo nas escolas, muitas vezes banalizado e confundido com agressão e indisciplina. As brincadeiras na infância são comuns e devem fazer parte das nossas vidas, mas o limite entre essas brincadeiras e o bullying é tênue. Muitas das vezes o costume da chacota se torna um hábito desastroso. (Chalita, 2008)

Não se tratam aqui de pequenas brincadeiras próprias da infância, mas de casos de violência, em muitos casos de forma velada praticadas por agressores contra vítimas. Elas podem ocorrer dentro de salas de aulas, corredores, pátios de escolas ou até nos arredores. Elas são, na maioria das vezes, realizadas de forma repetitiva e com desequilíbrio de poder. Essas agressões morais ou até físicas podem causar danos psicológicos para a criança e ao adolescente facilitando posteriormente a entrada dos mesmos no mundo do crime. (CALHAU, 2008)

O bullying constitui-se de um problema mundial e que sempre ocorreu nas escolas, nos mais diversos contextos, que não se restringe a um tipo específico de instituição,

e sempre trouxe consequências aos envolvidos direta ou indiretamente. Para a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e a Adolescência (ABRAPIA), os comportamentos que podem ser caracterizado como bullying são: colocar apelidos, ofender, ameaçar, amedrontar, tyrannizar, oprimir, intimidar, maltratar, fazer gozações, discriminar, excluir, isolar, ignorar, perseguir, causar sofrimento, dominar, agredir, bater, causar ferimentos e ainda quebrar pertences.

Segundo a ABRAPIA, atitudes agressivas ocorrem das mais variadas formas e dentre elas as mais comuns são insultar a vítima depreciando-a; atacar fisicamente o corpo de uma pessoa ou um bem que a ela pertence; espalhar boatos negativos sobre a vítima; obrigar a vítima a seguir ordens ou fazer algo por ameaças; colocar a vítima em má situação com alguém (geralmente uma autoridade); tecer comentários maldosos sobre a aparência pessoal, orientação sexual, religião, etnia, nível social da vítima; isolar socialmente a vítima; fazer grafiteagem depreciativa; entre outras.

O bullying não se confunde com outras formas de violência, pois possui características próprias, que talvez a mais grave seja o fato de acarretar traumas psíquicos as suas vítimas. Ele vitimiza a criança, acarretando em insegurança e conseqüentemente prejudicando o desenvolvimento e a aprendizagem (FANTE, 2005).

Bullying pode ser caracterizado como:

Um subconjunto de atos agressivos, repetitivos, nos quais evidenciam um desequilíbrio de poder, incapacidade de

defesa da vítima, seja essa por variados fatores, tais como: menor estatura ou força física, por estar em minoria, por ser pouco habilidoso em se defender, pela falta de assertividade e pouca flexibilidade psicológica perante o autor ou autores do ataque. Os critérios acima citados muitas vezes não são aceitos universalmente, mas ainda assim não deixam de ser empregados em muitas ocasiões. Alguns estudiosos consideram ser necessários no mínimo três ataques contra a mesma pessoa ao longo do ano para que este seja caracterizado como bullying.” (FANTE, 2005, p. 28).

Freire esclarece a necessidade de uma educação libertadora e sem opressão. Para ele a educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. Uma cultura tecida com a trama da dominação, violência, por mais generosa que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais. É relevante considerar na superação das práticas de exclusão e violências presentes no cotidiano escolar a tarefa contínua de “refletir e descobrir no próprio estilo de ensinar, aquilo que condiz com uma prática emancipatória, que leva a “pensar certo”, a pensar autêntico como um projeto de sociedade. (FREIRE, 1997)

BULLYING NA INFÂNCIA

De acordo com a pesquisa do site “Radar da Primeira Infância”, é possível sim, que o

bullying aconteça na Educação Infantil, com crianças em torno dos três anos de idade. Em geral, nesta fase, é comum que as brigas sejam relativas às disputas de território ou de atenção, o que não caracteriza o bullying. Notadamente, se uma criança apresenta alguma particularidade e os colegas a segregam por isso ou dão apelidos para ofendê-la constantemente, trata-se de um caso de bullying – e é dever da escola intervir.

A pesquisa relata que para crianças mais novas, os dados são muito mais limitados, mas sugestivos. O levantamento nacional da exposição infantil à violência descobriu que 20,4 por cento das crianças de 2 a 5 anos tinham sofrido assédio físico em sua vida e 14,6 por cento tinham sido provocadas (intimidadamente intimidados). Para realmente impedir o bullying antes de começar, precisamos nos concentrar em como os comportamentos de bullying desenvolvem - para aqueles envolvidos em comportamentos de bullying e aqueles que estão sendo direcionados - começando na primeira infância.

A Child Trends realizou recentemente uma revisão da literatura e convocou uma mesa redonda de especialistas, na qual a NAEYC participou, para documentar os atuais entendimentos das raízes do bullying na primeira infância. Identificamos fatores contextuais chave ligada a comportamentos de bullying, programas promissores e baseados em evidências que ajudam a abordar o comportamento emergente e a necessidade de pesquisas futuras.

A pesquisa sobre bullying e desenvolvimento da primeira infância é

limitada. Quando falamos de bullying, a audiência da primeira infância é muitas vezes esquecida. Continua um imenso debate no campo sobre como distinguir entre o comportamento típico, às vezes agressivo que as crianças pequenas mostram e os comportamentos mais estratégicos e deliberados que definem o bullying. Ao preparar sua definição uniforme de bullying. Os Centros de Controle e Prevenção de Doenças definiram o bullying sendo entre “jovens em idade escolar”, reconhecendo que os comportamentos observados em crianças pequenas geralmente não são o que tradicionalmente pensamos como bullying, mas são de natureza desenvolvimental, já que as crianças começam a navegar pelas interações com os colegas. (Site Radar da Primeira infância).

Muitas crianças pequenas que são agressivas com seus pares não se envolverão em comportamentos de bullying na infância e na adolescência. Do mesmo modo, ser alvo de um comportamento agressivo não significa que a criança seja vítima de vida. Essas agressões iniciais (e, inversamente, as habilidades iniciais de compartilhar, ouvir e empatia) são precursoras do comportamento posterior, e é importante intervir cedo. Mais pesquisas são necessárias para entender a trajetória da agressão precoce em comportamentos de bullying. (Site Radar da Primeira infância)

A pesquisa realizada por Deborah Temkin, diretora de área de programas da Child Trends para educação e pelo Dr. Kyle Snow, diretor do Centro de Pesquisa Aplicada da Associação Nacional para a Educação de

Crianças Jovens, mostra apesar da literatura limitada, quatro fatores importantes pareciam estar relacionados aos comportamentos de bullying em crianças pequenas:

1) O tratamento dos pais uns dos outros, seus filhos e outros influenciam como crianças pequenas tratam seus pares. Especificamente, o uso por parte dos pais da disciplina áspera e a exposição das crianças à violência doméstica estão relacionados ao aumento do comportamento de bullying, já o envolvimento positivo dos pais na vida de seus filhos como por meio do jogo interativo, leitura e refeições juntos, parece ser protetor contra o bullying comportamento. Os pais servem como modelos para seus filhos, e modelar a empatia, a preocupação e os cuidados para os outros podem ajudar a deter mais tarde o bullying. Recursos como os fornecidos pelo Projeto Comendo Making Caring na Harvard Graduate School of Education podem ajudar os pais a expandir seu próprio “círculo de preocupação” e ajude seus filhos a fazê-lo também. (Nota-se aqui que a maioria das pesquisas atuais analisa os comportamentos e as características das mães, os estudos que examinam o papel dos pais são mais limitados, por que as mães são mais propensas a serem o principal cuidador de crianças pequenas e mais propensas a responder à pesquisa. Contudo, estão sendo feitos alguns esforços para abordar o papel dos pais na prevenção do bullying).

2) As crianças jovens expostas ao maltrato são mais propensas a se envolverem em bullying, tanto como alvo como agressor. Não só o maltrato pode alterar os comportamentos das crianças,

demonstrou alterar fundamentalmente o desenvolvimento de estruturas cerebrais de crianças pequenas, o que pode levar a déficits de desenvolvimento, até nos domínios social e emocional. A intervenção precoce é fundamental para ajudar a reduzir esses atrasos. Adultos e Crianças juntas (ACT) contra a Violação Criando Crianças Seguras, um programa baseado em evidências, especificamente destinado a ajudar a reduzir o maltrato infantil e a promover estratégias positivas para pais, é uma abordagem que é promissora.

3) A televisão e outros meios de comunicação social podem contribuir para o desenvolvimento de agressões e habilidades pró-sociais. O tempo de exibição para seus filhos é um dos assuntos mais discutidos entre os defensores da primeira infância. Pesquisas mostram que o aumento da observação da televisão está relacionado ao aumento do comportamento agressivo mesmo que o conteúdo não seja intrinsecamente violento. Por outro lado, quando os shows são especificamente projetados para promover habilidades como compartilhamento, empatia e outras habilidades pró-sociais - shows como Sesame Street, Daniel Tiger's Neighborhood, ou em gerações passadas, os vizinhos de Mister Rogers - os filhos são mais propensos a se envolver nesses comportamentos após a visualização.

4) Construir habilidades sociais e emocionais das crianças pequenas e promover salas de aula acolhedoras pode reduzir significativamente a agressão. As avaliações de vários programas de aprendizagem social e emocional baseados

em evidências para crianças pequenas, como PATHS para Pré-Escolar, Segundo Passo e Al's Pals, mostram que ajudar as crianças a entender e controlar suas próprias emoções e entender as de outros, pode reduzir significativamente os conflitos e agressão. Mesmo sem essas intervenções formalizadas, professores de crianças pequenas (e pais para esse assunto) podem trabalhar para reduzir comportamentos de bullying. A coluna de Assuntos de Orientação no jornal profissional Young Children fornece uma série de recursos que podem suportar esses esforços. Em geral, é claro que é necessário prestar mais atenção à identificação, pesquisa e prevenção das raízes do comportamento de bullying em crianças pequenas. É somente quando reconhecemos que os comportamentos de bullying não aparecem simplesmente na escola primária ou média, mas podem fazer parte de uma trajetória de desenvolvimento, que seremos capazes de parar o bullying.

PAPEL DO PROFESSOR

Muitas crianças recebem apelidos relacionados a aspectos físicos e desempenho (gordinho, vara pau, zarolho, burro, chato, etc.) Aqui o papel do professor é essencial ao identificar e trabalhar com esses aspectos evitando que se repitam. A dramatização é uma ferramenta excepcional para fazer as crianças vivenciarem papéis. Essencial ainda é discutir sempre as experiências depois de dramatizadas. Criar regras elaboradas em conjunto é uma ferramenta eficiente. Quando as próprias crianças criam as regras

elas ganham um significado maior e têm um grande impacto nas ações. Deve-se trabalhar valores morais éticos como solidariedade, compartilhamento, cooperação, amizade, reciprocidade dentre outros.

Se o professor cria um ambiente com atividades prazerosas, lúdica com olhar da primeira infância, buscando trabalhar múltiplas linguagens durante todo o período de aula, a probabilidade de que comportamentos agressivos surjam é muito menor. Entendemos que a escola é um lugar, no qual, passamos grande parte do dia e de nossas vidas. É neste ambiente que nos constituímos enquanto cidadão, que aprendemos, ensinamos e nos relacionamos com várias pessoas com diferentes hábitos e costumes. É um lugar que deve ensinar e enfatizar o respeito entre as “diferenças”, proporcionando assim um ambiente sem discriminação e violência, um lugar democrático e aberto às discussões.

Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários à Prática Educativa” (2008), sugere que ensinar exige ter humildade e saber escutar. Para isso, o educador deve demonstrar para seus alunos que é responsável e está disposto a mudanças, aceitando as diferenças, dando ao aluno um exemplo a ser seguido e transmitindo confiança, demonstrando que é amigo e que irá ajudá-lo e ouvi-lo, garantindo ao aluno que ele é importante e considerado.

“É Responsabilidade da Escola Combater o Bullying”, Marlene Snyder, especialista americana diz que leis não são suficientes para evitar a prática: “Muitos acreditam que, porque o bullying é praticado por crianças,

ele é menos impactante. E que porque são crianças, precisam passar por esse tipo de provação para serem mais fortes no futuro – isso é um mito.”

O site de VEJA entrevistou a especialista americana Marlene Snyder, diretora de desenvolvimento do programa anti-bullying do Instituto Olweus, pioneiro no estudo e na prevenção dessa prática nos Estados Unidos. Nos Estados Unidos, os anos que se seguiram à tragédia na Columbine High School foram de investimento em prevenção à violência, entre elas, o bullying. O Brasil ainda engatinha na discussão sobre o tema.

Confira os principais trechos da entrevista na íntegra:

- Qual o papel da escola no combate ao bullying?

“Mesmo quando o bullying acontece fora da sala de aula, a escola tem responsabilidade, porque os desdobramentos dessa prática estarão presentes no comportamento dos alunos. Nesse processo, o relacionamento professor-aluno é fundamental. É por meio desse canal que o bullying pode ser identificado. Mas para isso, os docentes precisam estar treinados. Eles precisam entender que o bullying acontece a qualquer momento e com qualquer aluno. Um estudo que realizamos apontou que 17% dos estudantes americanos sofreram bullying dentro da escola. Isso significa quase um em cada cinco jovens”.

- Podemos dizer que, nesse combate, a escola é mais importante que os pais?

“Sim. Sustentados pelas nossas pesquisas, sabemos que é muito mais provável que o bullying aconteça dentro das escolas,

durante aquele período em que as crianças são confiadas aos cuidados de professores e da direção. Nesse sentido, as escolas têm um poder maior que os pais em identificar e combater essa prática”.

- Atualmente fala-se muito em bullying e toda a violência que acontece dentro da escola é classificada como tal. Como identificar quando realmente trata-se de uma prática de bullying?

“Bullying é puro abuso. É quando a pessoa é exposta repetidamente a ações negativas por parte de uma ou mais pessoas e ela tem dificuldades em se defender. Entre essas ações estão xingamentos, disseminação de falsos rumores, exclusão social ou isolamento, agressões físicas e discriminações raciais ou sexuais. Todas essas práticas podem contar com a ajuda da internet – o que chamamos de cyberbullying”.

- Leis anti-bullying são eficazes no combate a essa prática?

“Respondo a essa pergunta com outra pergunta: essas leis são bem feitas? E em que medida elas auxiliam a escola a lidar com o bullying? Pergunto isso porque aqui nos Estados Unidos, 45 de nossos 50 estados possuem leis que visam combater o bullying, mas em muitos casos a lei é ineficiente porque determina apenas que a escola tenha em seu programa políticas anti-bullying. O problema é que elas ficam no papel, não são colocadas em prática. O que precisa é que os professores sejam treinados, que entendam o que é, quais as manifestações e quais as consequências do bullying. Assim, poderão transformar em ativa a atitude passiva quem mantêm frente a um problema tão grave.

Mesmo bem feita, nenhuma lei será capaz de erradicar o bullying, assim como nenhuma lei é capaz de combater todos os roubos, por exemplo. Mas elas chamam a atenção e preparam a sociedade para lidar com o problema”.

- E quanto a leis que multam as escolas que se mantêm passivas frente ao bullying?

“As leis que preveem multas ou indenizações são eficazes na medida em que chamam a atenção da escola para o problema. Há cerca de 10 anos, elas foram implementadas em algumas regiões dos Estados Unidos, onde as escolas eram multadas em cerca de 10.000 ou 15.000 dólares e hoje vemos casos que chegam a milhões de dólares. Isso serve de alerta para as escolas: o custo-benefício da prevenção é muito maior do que o pagamento de uma multa ou indenização”.

- Quais são os maiores mitos que envolvem o bullying?

“Muitos acreditam que, porque o bullying é praticado por crianças, ele é menos impactante. E que porque são crianças, precisam passar por esse tipo de provação para serem mais fortes no futuro – isso é um mito. Outra inverdade é que acredita-se que a pessoa que pratica bullying, o faz por sentir-se infeliz consigo mesma. Em todos esses anos de pesquisas, concluímos que os praticantes têm uma autoestima elevada. O que eles desejam é projetar seu poder sobre alguém que, por alguma razão, não dispõe de meios para se defender”.

- Quem pratica o bullying tende a ser estigmatizado. Como tratá-los corretamente?

“Em nosso programa de combate ao

bullying não rotulamos ninguém. Isso porque existem oito diferentes papéis que uma pessoa pode desempenhar durante uma situação de bullying. Existe quem pratica, quem se mantém passivo, quem incentiva ações negativas, mas não participa delas, e assim por diante. Por isso, em cada contexto, uma pessoa pode assumir um papel distinto. A solução é trabalhar com cada situação particular e analisar se existe um padrão de conduta que se repete. A partir daí, desenvolvemos atividades que possam reverter esse comportamento. Mas trabalhamos com esse aluno dentro da escola. Ao contrário do que muitos pensam, expulsá-lo é contraproducente. Se o expulsamos, para onde ele vai? Ele vai para a rua e aprende coisas ainda piores. Então, trabalhamos muito próximos a ele, oferecendo subsídios e possibilitando mudanças”.

- A prática de bullying começa em casa? “O que acontece é um reflexo. Se a criança é tratada com gritos, tapas ou presencia cenas de violência em casa, ela acredita que esse tipo de comportamento funciona. E, por isso, repete esse comportamento na escola”.

- Combater o bullying é uma missão impossível?

“Estou certa de que as crianças querem apenas uma oportunidade para aprender a tratar bem seus colegas. Se é difícil tratar o bullying? Sim, é uma tarefa dura, que exige empenho e comprometimento, mas sou muito otimista. Acredito que se os adultos estiverem dispostos a conversar com as crianças e escutá-las sobre suas preocupações, será fácil criar um ambiente harmonioso. E quanto mais cedo começarmos

a conversar, melhor”.

- A senhora estuda o bullying há quase duas décadas. O que mudou durante esse período?

A grande mudança foi a atenção que a sociedade deu para o tema. O bullying hoje já é visto como um problema de saúde pública. Também acumulamos mais conhecimento. Hoje sabemos que aqueles que praticam ou sofrem bullying carregam sequelas físicas e mentais e que quem sofre bullying tem um desempenho acadêmico menor e tende a não gostar do ambiente escolar. Por isso, são mais propensos a abandonar os estudos. Na outra extremidade, aqueles que praticam bullying têm mais chances de se envolver em crimes. Ou seja, combater o bullying é também combater o crime. Por outro lado, vemos também que a sociedade mudou. Os pais estão cada vez mais longe de casa, envolvidos em longas jornadas de trabalho enquanto os jovens estão cada vez mais apegados a videogames, computadores, etc. Tudo isso torna a prevenção ainda mais necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil a temática bullying de um ponto de vista é um assunto cheio de limitações e pouco estudado, dificultando o aprofundamento científico do assunto, pois não existem pesquisas significativas de estudos acadêmicos relacionados a este fenômeno e as fontes encontradas, apesar de serem muito importantes, estão abordando e relacionando o tema com pesquisas realizadas em campo e com acontecimentos

mundiais. Tem-se plena convicção de que o combate à prática do bullying é o único meio de garantir que crianças e adolescentes sejam mais respeitadas, por construção de um novo entendimento da situação. Para tentar resolver este preocupante problema de combater a violência desse fenômeno Bullying é necessário um trabalho unificado, ou seja, em conjunto com a Família, aluno, escola e comunidade. É essencial que o trabalho de conscientização seja feito com os espectadores do bullying, aqueles que endossam a agressão e os que a assistem passivamente.

As crianças que estão sendo expostas a maus-tratos o tempo todo na sociedade familiar e escolar são mais propensas a envolver-se com bullying, tanto como alvo quanto como agressor. Nota-se, com a pesquisa que construir habilidades sociais e emocionais na Primeira Infância e promover salas de aula mais acolhedoras e atrativas, pode reduzir significativamente a agressão. Seria de grande valia lembrar sempre que a agressividade só deve ser tratada como um desvio de conduta quando ela aparecer por um longo período e se não estiverem ocorrendo fatos transitórios que possam estar causando os comportamentos agressivos.

O artigo mostrou que a única maneira de se combater o bullying seria pela cooperação de todos os envolvidos: professores, funcionários, alunos e pais. As medidas tomadas pela escola para o controle do Bullying, se bem aplicadas e envolvendo toda a comunidade escolar, contribuirão positivamente para a formação de costumes

de não violência na sociedade. É necessário que a escola valide os princípios de respeito desde cedo. É comum que as crianças menores briguem com o argumento de não gostar uns dos outros, mas o educador precisa apontar que todos devem ser respeitados, independentemente de se dar bem ou não com uma pessoa, para que essa ideia não persista durante o desenvolvimento da criança.



JULIANA BEATRIZ FERLIN

Graduação em Química pela Universidade Camilo Castelo Branco (2011); Graduada em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2015); Pós Graduada no curso de Administração da Educação com Ênfase em Bullying pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Ronald de Carvalho.

REFERÊNCIAS

ABRAPIA. Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência. Bullying. Disponível em: <http://www.bullying.com.br/> Acesso em 08 agosto de 2018.

Agressividade infantil. Disponível em: <http://guiadobebe.uol.com.br/agressividade-infantil-bullying/> Acesso em 08 agosto de 2018.

Bullying na Infância. Disponível em: <http://www.childtrends.org/toprevent-bullying-focus-on-early-childhood/> Acesso em 08 agosto de 2018.

Bullying na infância. Disponível em: <http://radardaprimeirainfancia.org.br/bullying-na-educacao-infantil-comoacontece/> Acesso em 08 agosto de 2018.

CALHAU, Lélío Braga. Bullying: precisamos agir. Disponível em: <http://www.lfg.com.br/> Acesso em 08 agosto de 2018.

CHALITA, Gabriel. Pedagogia da amizade__ bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores / Gabriel Chalita _ São Paulo: Editora Gente, 2008.

FANTE, Cleo. Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, Editora Verus, 2005, 224 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e terra, 2008

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 36ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MEOTTI, Juliane Prestes; PERÍCOLI, Marcelo. A postura do professor diante do bullying em sala de aula. Panorâmica, Barra

do Garça, v. 15, n. 1, p.66-84, dez. 2013.

SILVA, Geane de Jesus. Bullying: Quando a escola não é um paraíso. Revista Mundo Jovem. Porto Alegre, n. 365, p. 2, 2006. Disponível em: <http://www.mundojovem.pucrs.br/bullying.php>.

SNYDER, Marlene. É responsabilidade da escola combater o bullying. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/educacao/e-responsabilidade-da-escola-combater-obullying/> Acesso em 08 agosto de 2018.

O que as escolas podem fazer. Disponível em: <http://bullyingnaoebrincadeiradcrianca.blogspot.com.br/2011/06/como-escolapode-agir-perante-o.html> / Acesso em 08 agosto de 2018.



PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DISLEXIA

RESUMO: Neste trabalho, o tema geral tratado será as dificuldades de aprendizagem durante o processo educacional e, por conseguinte, possibilidades de inclusão. Por ser um tema muito amplo, fez-se necessário escolhermos um recorte mais específico dentro deste tema maior, que no caso foi a Dislexia. Aqui, se buscará identificar questões relevantes que orbitam em torno do tema Dislexia, tendo sempre por sentido uma análise que busque a superação dos preconceitos. Em um primeiro momento apresentaremos as principais características definidoras da Dislexia; posteriormente, falaremos do papel do psicopedagogo e, por fim, das possibilidades de intervenção. Nossa principal fundamentação será a revisão de bibliografia específica, que nos permitirá identificar quais são os desafios para superarmos uma concepção tradicionalista e conservadora acerca da Dislexia. Por fim, como será possível perceber no desenvolvimento, todo o texto terá por lastro o desejo predestinado de propormos uma reflexão crítica e libertária.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem; Dislexia; Inclusão; Psicopedagogia.

INTRODUÇÃO

O tema que consideramos relevante e aquele que trabalharemos nesse artigo será a questão das dificuldades de aprendizagem durante o processo educacional. E dentro deste tema mais amplo, trataremos mais diretamente das influências que a dislexia exerce no processo educacional.

Como é sabido, o sistema de educação básica brasileiro apresenta diversas dificuldades e desafios que são tratados de formas inadequadas e com considerável descaso, o qual, uma das suas maiores expressões de irresponsabilidade se manifestam nas formas nas quais se lidam e se concebem as dificuldades de aprendizagem e o desenvolvimento do educando.

Diante de um senso comum homogeneizante, a Dislexia acaba por ser concebida de uma ótica preconceituosa, carregada de vieses discriminatórios que acomete não apenas esse senso comum, mas em muitos casos, mesmo especialistas e profissionais da educação. Nesta medida, podemos dizer que essa seja uma das grandes questões a serem resolvidas em nossa educação contemporânea e será nessa esteira que propomo-nos a contribuir, em alguma medida, para a superação das concepções preconceituosas e rasas em torno da Dislexia. Sendo assim, uma problemática que nos servirá como lastro no encadeamento das ideias aqui apresentadas, será reconhecer quais dimensões e medidas da Dislexia realmente afetam ou prejudicam a aprendizagem do educando.

Seguindo ainda na mesma diretriz, a

intenção aqui é contribuir com uma nova proposta na qual não estabelece a Dislexia enquanto doença puramente, mas antes, buscaremos conceber a Dislexia na dimensão das diferenças e diversidade. Como se verá no decorrer do texto, a Dislexia opera em um domínio diferente daquele estabelecido convencionalmente como sendo dentro da normalidade, contudo, não necessariamente incapacita a pessoa portadora do transtorno a construir uma vida normal e de convivência social. Será essa a nossa principal medida no desenvolvimento deste texto, poder contribuir de alguma forma na concepção livre de estigmas acerca da Dislexia. Talvez aqui não seja nosso objetivo estabelecer novos paradigmas que oriente todos os demais estudos que surgirem posteriormente sobre Dislexia; porém, acreditamos que uma sociedade fundamentada no preconceito torna-se essencialmente excludente. Nossa contribuição vem no sentido de propor a reflexão crítica concernente à construção de uma sociedade inclusiva, que, dentre todas as suas virtudes, seja capaz também de conceber a Dislexia de forma honesta e livre de discriminação de tal estirpe.

Como expresso até aqui, nos preocupa como o sistema educacional brasileiro contemporâneo vem lidando com a ocorrência frequente do fracasso escolar em suas diversas diretrizes, especialmente aquela atribuída às dificuldades de aprendizagem. Compreendemos que um sistema educacional universal e gratuito seja de grande importância para a intenção de construção de uma sociedade igualitária e inclusiva. Contudo, isso não nos impede

de reconhecer as lacunas existentes em decorrência de um sistema que paga mal seus profissionais, que não proporciona a devida formação e nem tão pouco se preocupa com os rumos que se vêm tomando. Complementar a isso, de suma importância é apontarmos as falhas na formação destes mesmos profissionais das instituições responsáveis por tal formação. Esse contexto preliminar é o palco para que acabemos lidando de forma inadequada e preconceituosa com os processos de aprendizagem, notadamente em sua modalidade “dificuldade de aprendizagem”. Não é raro encontrarmos tanto no senso comum, como no discurso de muitos educadores que as dificuldades de aprendizagem estão todas no próprio educando e sua família, isentando da responsabilidade as demais partes, como a própria escola ou mesmo o professor e sua respectiva formação. Diante deste contexto estabelecido, que entramos diretamente na questão da dislexia. Sendo assim, então, neste texto, temos como objetivo geral compreender as implicações dos fatores da Dislexia no processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando. Tendo em vista que, quando da manifestação da Dislexia, atribui-se todo o eventual fracasso escolar a ela, pensamos ser necessário conhecer esse transtorno um pouco mais minuciosamente.

Por conseguinte, de forma contextual e complementar, parece-nos necessário, para fundamentar o que se propõe como objetivo geral, apresentar as características mais gerais da Dislexia, para que exista a possibilidade de uma compreensão mais adequada

sobre esse transtorno. Também buscar compreender e identificar qual o papel do Psicopedagogo ou daqueles profissionais ao se depararem com tal desafio; ainda, por fim, identificar a importância dos diagnósticos precoce e apontar as necessidades de intervenções psicopedagógicas. Para tanto, entendemos que para alcançar esse objetivo, faz-se necessário nos debruçarmos sobre as principais características da Dislexia e apontarmos quais são seus reflexos na vida escolar e, por conseguinte, como não poderia deixar de ser, em sua vida social.

Por fim, a nossa metodologia terá por principal escopo o referencial bibliográfico específico, que será realizado por meio de pesquisa bibliográfica, fundamentada pela revisão literária de contribuições de autores considerados relevantes para o desenvolvimento dos estudos concernentes ao tema. Recorrer a estes autores referendados pela crítica tem a função de trazer credibilidade a nossa pesquisa. Entretanto, para que as investigações continuem ativas e em movimento, possibilitando novas argumentações e novas concepções, recorre-se também a novas pesquisas, como artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Ao fim e ao cabo, define-se enquanto uma pesquisa qualitativa-explicativa, tendo por principal lastro o método indutivo.

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A DISLEXIA E INCLUSÃO

Ao se tratar da Dislexia, talvez o primeiro desafio seja nos referirmos a complexidade

de tal tema. A bibliografia especializada é ampla, abrangendo estudiosos de diversas áreas, pois trata-se de um transtorno que não é exclusivo do meio educacional, mas, em grande medida, considerado pertencente ao ramo da psicologia e até mesmo da neurologia. Nos é muito nítido que no domínio do saber não existem verdades estáticas, contudo, percebe-se que quase na totalidade dos casos de campos de estudos, sempre existe uma ou mais de uma corrente que se estabelece como a predominante, naquele determinado período histórico, que acaba por orientar as diretrizes de pesquisa, ou até mesmo defini-las. Mas tratando-se da Dislexia, adentramos em um espaço um tanto quanto espectral, com muitas indefinições e embates de pesquisas. Não se há muito consenso quando falamos sobre a Dislexia, sendo esse fato algo muito angustiante para diversos estudiosos e seus diversos campos de estudos. Como nos afirma Massi (2007, p. 30), "...a inexistência para o que se tem sido definido como dislexia". A mesma autora ainda completa, referindo-se as indefinições teóricas concernentes ao transtorno, que algumas características atribuídas à Dislexia, são também características próprias daquele que está na fase de aprendizado da escrita, portanto, sendo um equívoco atribuir tais características como sendo definidoras da Dislexia. Ou seja, os desvios ortográficos, que muitas vezes são atribuídos de forma precipitada às características da Dislexia, na verdade são manifestações comuns e próprias da pessoa que está passando pelo processo de aquisição da escrita e da leitura. E mais, na maioria dos casos dessas

distorções manifestadas pelos aprendentes, as quais são encaradas como dificuldades, ou até mesmo como sendo anomalias, na verdade são em essência um processo de críticas e de reflexão naturais sobre a escrita e leitura, próprias da pessoa que está nessa fase (MASSI, 2007).

...erros, trocas de letras, substituições, acréscimos, refacções, segmentações "inadequadas", entre outras "faltas", são atitudes que, quando encaradas sob uma concepção constitutiva e dialógica da linguagem, deixam de ser tomadas como sintomas disléxicos e, em direção completamente oposta, são explicadas como indícios intermediários pertinentes ao processo singular de elaboração do conhecimento. (MASSI, 2007, p. 97).

Devemos também ficarmos atentos às sugestões que atribuem o reconhecimento da Dislexia exclusivamente a fatores orgânicos, pois ao fazê-lo, podemos incorrer em determinismo. Afirmarmos que a Dislexia está relacionada com alterações da fisiologia cerebral ou a determinações genéticas, acabamos por afirmar também que existe atividades humanas naturais no processo de apropriação e aprendizagem da escrita, aí apresentando-se o determinismo. Nesta medida, torna-se nítido a fundamental relevância, na busca por uma pesquisa séria em torno da Dislexia, considerarmos as especificidades individuais de cada sujeito e, em igual importância, o contexto que o cerca. Ainda nessa esteira, dos prejuízos causados por definições preconceituosas ou carente de maiores aprofundamentos e fundamentações, temos as recorrentes

teorias patologizantes da Dislexia. Definir crianças como “doentes” de Dislexia, pode causar danos sociais irreversíveis. Remontemos novamente a Massi (2007) e vejamos o que a autora nos ensina sobre a patologização da Dislexia:

Além de tomar a si próprio como alguém que não sabe, que não consegue aprender, a sua história de relação com a escrita se estabelece de tal forma que contribui para o fracasso do aprendiz, que entra em um círculo vicioso: não desenvolve um gosto pela escrita, evita escrever para se distanciar de uma visão depreciativa sobre si mesmo e, quanto menos enfrenta o processo de apropriação dessa modalidade de linguagem, mais corrobora a suposta noção de que é incapaz. (MASSI, 2007, p. 80).

Em linhas gerais, a Dislexia é definida como sendo um transtorno de aprendizagem na área da escrita e da leitura, isso não significando necessariamente déficit intelectual de quem a manifesta. Existe um comprometimento considerável no desenvolvimento das habilidades de reconhecimento e de codificação das palavras, assim como da compreensão da leitura. FONSECA (1995) nos diz que a dislexia é uma desordem na capacidade de aprendizagem e apropriação da leitura e da escrita, independentemente da inteligência do aluno ou de seu contexto sociocultural. Percebemos aqui a contrariedade flagrante com Massi (2007). Já Silva (2009) vai além e diz que é um transtorno que representa um déficit na capacidade de simbolizar. Atentando a afirmação de Silva (2009) e nos inclinamos a uma análise mais atenta no

campo das ciências sociais, nos depararemos com a sociologia que nos afirma que todas as interações humanas se estabelecem a partir das concepções e apreensões simbólicas que os sujeitos fazem do mundo, e só a partir dessa simbolização da realidade que é possível se estabelecer relações sociais. Portanto, Silva (2009) está sendo tão radical, que podemos interpretar a sua afirmação como sendo a colocação do disléxico em sub-relações sociais e, ao fim e ao cabo, certa incapacidade de apreensão da realidade que o cerca.

Para que não reste dúvidas, o que se propõe neste artigo vai totalmente contra a ideia patologizante da Dislexia, assim como, vai totalmente contra as definições essencialmente emocionais. E em última instância, totalmente contrário às definições puramente orgânicas. Um exemplo significativo daquilo que buscamos romper é apresentado por Collares e Moysés (1992), reproduzindo o posicionamento do Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem, dos Estados Unidos, referindo-se a distúrbios de aprendizagem:

Distúrbio de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da 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 influência ambientais (por exemplo diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado direto dessas condições ou influências. (COLLARES e MOYSÉS, 1992, p. 32)

Percebe-se o quanto essa afirmação carrega um teor preconceituoso e, em última instância, determinista. A partir de uma perspectiva libertária e inclusiva, a qual se defende aqui neste artigo, somos capazes de afirmar que, a combinação do preconceito com o determinismo seja uma perversão sócio-histórica grandemente responsável pela formação dos discursos de ódio e de intolerância. Parece-nos inconcebível atribuir todas as causas das dificuldades de aprendizagem, por exemplo, apenas a questões biológicas, genéticas, em suma, orgânicas. Nesta medida, propomos aqui, de forma enfática, conceber a Dislexia enquanto diversidade; e isso não significa desconsiderarmos possibilidades de causas neurológicas, por exemplo. Antes, entendemos que o problema seja conceber tal distúrbio apenas a partir de causas orgânicas antes mesmo de estudos suficientemente confiáveis.

Em termos consideravelmente menos hostis, com o passar dos tempos, a International Dyslexia Association - IDA, apresenta sua definição para a Dislexia, tornando-se a definição mais usual entre aqueles que se dedicam a esse estudo:

Dislexia é um dos muitos distúrbios de aprendizagem. É um distúrbio específico da linguagem de origem constitucional, concretizado pela dificuldade em codificar

palavras simples. Mostra uma insuficiência no processo fonológico. Estas dificuldades de decodificar palavras simples não são esperadas em relação a idade. Apesar de submetida a instrução convencional, adequada inteligência, oportunidade sociocultural e não possuir distúrbios cognitivos e sensoriais fundamentais, a criança falha no processo de aquisição da linguagem. A Dislexia é apresentada em diversas formas com as diferentes formas de linguagem, frequentemente incluídas problemas de leitura, em aquisição e capacidade de escrever e soletrar (<https://dyslexiaida.org/> Acesso em 22 de julho de 2018).

Ainda que menos hostil, esta definição nos propõe termos muitos estáticos e, em algum grau, preconceituosos. Por exemplo, falarmos em “adequada inteligência” nos remete a uma ideia de padronização muito forte, nos remetendo a um mundo fictício da normalidade. Eternizado em toda obra de Foucault, estabelecermos normatizações e normalizações é o caminho direto para a construção da dominação e, por conseguinte, exercício do poder, sendo tudo o que nos opomos aqui. Não existe uma inteligência adequada, antes, a diversidade; assim como, usar o verbo “falhar” com relação a Dislexia, é estigmatizar a pessoa portadora. Nas entre linhas, a utilização de tais termos se justifica na medida do projeto de dominação que a sociedade contemporânea sugere, desconsiderando que o ser humano é constituído por erros e acertos, falhas, insuficiências, carências, deficientes em alguma capacidade e etc., e discriminando

apenas aquelas pessoas escolhidas para carregarem essas marcas.

Como mencionado anteriormente, não há consenso ao se definir as origens ou causas da Dislexia, porém, alguns parâmetros podem ser recusados enfaticamente. Diante da ampla pesquisa entorno do tema, já se é possível afirmar que a pessoa disléxica não possui nenhum déficit intelectual ou cognitivo em relação aos padrões de normalidade convencionalmente aceitos. Também, aproxima-se do consensual quando se afirma que a Dislexia não seja uma doença, assim como quando da dificuldade em encontrar fundamentações seguras acerca das causas puramente emocionais para sua manifestação. Será nesse sentido que nossa pesquisa tomará corpo.

Por fim, entendemos por metodologia não apenas os procedimentos teóricos de pesquisa a serem seguidos no desenvolvimento da pesquisa. Metodologia refere-se também às formas que serão utilizadas na conversão daquilo que se inquiriu e se apreendeu empiricamente em escrita. Da mesma forma, a capacidade de tradução dessa bagagem vivenciada em texto. Ainda, no mesmo sentido, muitos consideram que fazer uso de bibliografia específica seja um ato metodológico, contudo, talvez o mais importante seja como serão usadas as informações adquiridas no processo de revisão bibliográfica.

Por fim, a nossa metodologia terá por principal escopo o referencial bibliográfico específico, que será realizado por meio de pesquisa bibliográfica, fundamentada pela revisão literária de contribuições de autores

relevantes para o tema tais como, Sara Paín, Corinne Smith, Bianca Acampora, dentre outros.

DISLEXIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM

Não deixaremos de enfatizar que a proposta deste trabalho, ao se tratar da dislexia, fundamenta-se em concepções de uma educação inclusiva, que inerentemente pertence ao domínio de concepções de educação libertária e emancipadora. Portanto, as caracterizações da dislexia aqui apresentadas, têm por medida tais concepções.

Neste sentido libertário e emancipatório, ontológicos à educação, a primeira coisa a se afirmar é que a dislexia não é uma doença, antes, uma dificuldade na escrita e na leitura e que pode ser de nascença ou adquirida, ocorrendo de ser percebida mormente nos anos iniciais da escola e podendo se estender até a vida adulta, sendo um elemento constitutivo da pessoa causador de transtornos e dificuldades no reconhecimento das palavras e na leitura.

Bossa (2015), segundo o DSM – 5, descreve as características clínicas do transtorno específico de aprendizagem com prejuízo em leitura, Dislexia, da seguinte forma:

- Diagnóstico geralmente aos 7 anos.
- Atraso de 2 anos da idade da leitura em relação a idade cronológica.
- Em crianças com inteligência superior, pode haver compensação das dificuldades utilizando a memória e o transtorno pode não ser visível até 9 anos.

- Maior incidência em meninos -desempenho da leitura muito abaixo do seu QI global (BOSSA, 2015, s/p)

Mas tal fato não tem nenhuma ligação exclusiva com a inteligência, nem tão pouco com as capacidades cognitivas do sujeito. Da mesma forma, não se é possível afirmar com segurança que exista comprometimento nas relações sociais ou que exista algum desajustamento social ou emocional. A única coisa que se pode afirmar é que existem diferentes termos para a definição de dislexia e se busca até o momento um diagnóstico exato para esse transtorno.

Diversos estudos feitos com crianças disléxicas chegaram à conclusão de que os disléxicos não seguem um mesmo padrão. Mas antes, apontaram que existem diferenças elementares no processo de leitura em relação à pessoa não disléxica. Nesta esteira, os sintomas da dislexia mudam de acordo com os diferentes graus do transtorno. Um dos sintomas muito evidentes é que a pessoa com dislexia apresenta dificuldades para decodificar as letras do alfabeto e tudo que esta relacionado à leitura. O disléxico também pode confundir direita com esquerda ou escrever de forma invertida como, por exemplo, “pato” por “topa”, como se estivesse lendo refletido em um espelho. Ainda, sobre a apresentação de dificuldades relacionadas a escrita e leitura, a criança disléxica também pode apresentar a omissão de sílabas ou letras.

É uma condição hereditária com alterações genéticas neurológicas. Principais sinais são: dificuldade de escrever, inversão de letras, leitura lenta em que pronuncia uma sílaba

por vez, troca de fonemas semelhantes (b/p) ou visualmente parecidos (q/p).

- * a aprendizagem é normal nas outras disciplinas;

- * há atraso na fala;

- * há imaturidade fonológica;

- * há dificuldades para realizar rimas aos quatro anos;

- * faz confusões temporal-espaciais, esquema corporal e lateralidade (palavras e conceitos).

- * há dificuldade em realizar provas de consciência fonológica;

- * há dificuldade para aprender a correspondência letra-som.

- * a principal característica é a dificuldade na relação entre letra (grafema) e som (fonema).(ACAMPORA, 2015, p. 41)

A criança em idade escolar que tem dislexia é retraída, tem um olhar ausente, como se olhasse para o nada ela; pode ser lenta nos seus afazeres e com dificuldades para se concentrar. Nem sempre o professor ou cuidador tem conhecimento dessa deficiência, não conseguindo atender as necessidades da criança. Essas são algumas caracterizações gerais, as quais passaremos, a partir de agora, a algumas definições mais específicas.

Não resta dúvidas que a dislexia, em seus termos mais estritos, refere-se a dificuldades na leitura e na escrita, esse sendo a primeira caracterização na ocasião do diagnóstico. Todos os demais fatores serão decorrentes daí. Um bom exemplo é a dislexia do desenvolvimento, um transtorno de linguagem que é um distúrbio específico do aprendizado, considerada de

origem bioneorológica desde o nascimento. Esse tipo de dislexia é caracterizado por dificuldades típicas no processo de aquisição da leitura, tendo em vista que a pessoa disléxica tem dificuldade em reconhecer, soletrar e decodificar palavras. É aqui que entra o componente fonológico, que tem grande relevância para o entendimento desse transtorno. O educando disléxico, além das características já mencionadas, apresentam consideráveis inabilidades fonológicas, o que gera dificuldades na compreensão da leitura, que por sua vez acarreta em diminuição da capacidade de leitura. Inabilidades fonológicas significam problemas de soletração, pronúncia inadequada, dificuldades na construção de frases etc., pois têm dificuldades para encontrar palavras que se encaixem adequadamente ao contexto e para ler em voz alta (SHAYWITZ, 2006).

Lembremos que o conhecimento fonológico é a compreensão do código alfabético, ou seja, a função de cada letra na composição fonemática de sílabas, palavras e frases, a partir dos grafemas. Dito em outras palavras: é saber o que quer dizer cada palavra lida no contexto escrito. Existem recursos diferentes para alcançar o conhecimento fonológico por parte destas crianças, porém o fator unificador desta variedade é que todos eles implicam uma análise da estrutura fonemática: O que é? Para que serve? Como está composta?... Estabelecendo, assim, uma relação de tipo aplicativa com a realidade conhecida pelo aluno, com seu contexto mais íntimo para estabelecer o nexos significativo correspondente e estimular no aluno a

motivação por ler. Paralelamente a esta compreensão fonológica, deve-se estimular e treinar as habilidades motoras e visuais quanto a reconhecimento, velocidade e mobilidade (treino de convergência visual, exercícios de movimentos oculares, indução de leitura periférica etc.) (DÍAZ, 2011, p. 342).

Temple et al (2003) é enfático ao se referir às questões fonológicas. Para este autor, as primeiras dificuldades que caracterizam a pessoa disléxica estão no nível do processamento fonológico, responsável pela compreensão dos sons estruturais das palavras. É desta perspectiva que os estudos se referem quando se fala da incapacidade de decodificação. A pessoa disléxica não consegue tomar consciência de que as palavras são constituídas por partes menores e que podem ser separadas em unidades. Falta-lhe esta consciência tanto na dimensão gráfica quanto fonológica, o que lhe impede a percepção de entendimento de que os sons da fala são representados por letras e sílabas que constituem a palavra escrita.

Portanto, pode-se enfatizar que a pessoa disléxica tem dificuldade na decodificação das palavras, assim como no reconhecimento das sílabas e palavras. Os códigos da escrita não são plenamente compreendidos, gerando algumas imprecisões e não-automatização da decodificação das palavras.

Na grande maioria dos casos, e independente da idade cronológica no período de diagnóstico da dislexia, a criança que falha na aquisição na performance normal de leitura faz os seguintes tipos de erros: confusão visual entre morfologia de

letras similares (exemplo b por p); dificuldades em adquirir estratégias logográficas, permitindo que reconheça palavras comuns rapidamente; e, dificuldades em generalizar os grafemas previamente aprendidos com as regras fonéticas (correspondência grafema-fonema) (HABIB, 2000, p. 2375).

Vellutino et al (2004) complementa ao demonstrar em seus estudos que disléxicos apresentam resultados inferiores quando no cumprimento de tarefas de consciência fonológica e de decodificação letra-som. Desta constatação, é sabido que as dificuldades de leituras são decorrentes de inexactidão ao adquirir a consciência fonológica e o código alfabético. Na mesma direção concorre o exposto por Démonet (2004), no qual afirma-se que a manifestação da dislexia se origina de “um déficit no acesso direto e na manipulação das unidades fonêmicas da linguagem armazenada na memória de longo prazo”. E ratifica Fawcett et al (2001), por ser oriunda de um duplo-déficit, expressa-se por meio de duas disfunções da leitura, caracterizando a dislexia do desenvolvimento tanto por déficits fonológicos, quanto por incapacidades de nomeação rápida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de aprendizagem são diversificadas e muitos estudiosos apontam fatores neurológicos como principal causa. O apoio familiar em conjunto com profissionais preparados é fundamental para o tratamento do indivíduo com transtorno de aprendizagem, como a Dislexia. Para isso, é importante que o diagnóstico seja o mais

breve possível, evitando que o indivíduo sofra constrangimentos e seja rotulado de maneira depreciativa.

Os professores precisam conhecer os distúrbios de aprendizagem para que possam fazer os encaminhamentos necessários para que os profissionais preparados possam fazer o diagnóstico. Assim então, a partir do diagnóstico, auxiliar seus educandos com ações que facilitem a aprendizagem dos disléxicos e potencializar o desenvolvimento de suas habilidades. Para tanto, os educadores devem buscar o conhecimento, estar sempre estudando e buscando diversificadas maneiras para promover a aprendizagem, pois estar em contínua formação é essencial.

Neste viés, embora a minha jornada na docência escolar esteja em sua fase inicial, considero importante o constante aperfeiçoamento em busca de uma prática que reflita num processo de ensino e aprendizagem mais significativo para ambos, educador e educando.

O psicopedagogo tem papel muito relevante frente ao contexto das dificuldades de aprendizagem, proporcionando ao indivíduo condições para que ele se “encontre” no processo de aprendizagem, tendo sempre consciência da subjetividade e respeito às especificidades de cada caso. Os encaminhamentos do psicopedagogo devem respeitar essa premissa e isso se reflete diretamente nos indivíduos e em seus aspectos sociais contribuindo para que ele tenha uma vida plena e feliz.



JULIANA CIRILLO COSTA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (1999); Especialista em Educação do Ensino Fundamental I pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Professor Antônio D'Ávila.

REFERÊNCIAS

ACAMPORA, Bianca. Psicopedagogia clínica: o despertar das potencialidades. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

ALMEIDA, Mariana S. Rodrigues. Dislexia In: E-aprender. 2002. Disponível em: <http://eaprender.ig.com.br/ensinar.asp?RegSel=115&Pagina=1#materia>. Acesso em: 10 maio 2018.

ANDRADE, Marcia Siqueira de. Psicopedagogia Clínica: Manual de Aplicação Prática para Diagnóstico de Distúrbios de Aprendizado. São Paulo: Póluss Editorial, 1998.

ARAÚJO, G. M. L de; LUNA, M. J. de M (Orgs). Formação em Língua Portuguesa - novas experiências. Recife, Ed. Universitária UFPE, 2005.

BALLONE, G. J. Linguagem In. PsiqWeb Psiquiatria Geral. 2001. Disponível em: <http://www.psiqweb.med.br/cursos/linguag.html>. Acesso em: 15 maio 2018.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. O papel da psicopedagogia na inclusão de pessoas com dificuldade de aprendizagem. Clínica de Psicologia e Psicopedagogia 2009. Disponível em: <http://psicopedagogiaclinica.com.br/serrat.htm>. Acesso em: 13 junho 2018.

BODER, E. Developmental Dyslexia: a diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns. Dev Med Child

Neurol. 1973; 15 (5):663-87.

BOSSA, Nádia. Transtorno Específico de Aprendizagem: critérios diagnósticos e possibilidades de intervenção. Palestra proferida no Congresso On line Psicopedagogia.com.São Paulo,27 de julho de 2015. 22 slides color. Disponível em: < <http://www.nadiabossa.com.br/pdf/palestras/P-05-Congresso%20Psicopedagogia%20ONLINE-20150720-V01.pdf>>. Acesso em: 11 janeiro 2018.

BRUCK, Margie. Word-recognition and Spelling of Dislexic Children. Reading Research Quarterly, n.1, v. 23, p.51-69, 1990.

CONDEMARIN, Mabel; MARLYS, Blomquist. Dislexia: Manual de leitura corretiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

CAPOVILLA, Fernando César et al. Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar. São Paulo: Memnon, 2004.

COLLARES, C. A. L, e MOYSÉS, M. A. A. A História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem. Cadernos CEDES, nº 28, Campinas: Papirus, p. 31-48, 1992.

DÈMONET, J. F.; TAYLOR, M. J.; CHAIX, Y. Devenlopmental Dyslexia. Lancet, 2004.

DÍAZ, Félix. O processo de aprendizagem e seus transtornos / Félix Díaz. - Salvador: EDUFBA, 2011.

FARRELL, Michael. Dislexia e Outras Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Artmed, 2008.

FERNÁNDEZ, Alicia. Os idiomas do aprendente. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001

FERREIRA, Lúcia Gracia. O Diagnóstico e o tratamento dos problemas de aprendizagem em questão. Revista de Psicologia, Fortaleza, v. 1 n. 1, p. 149-151, jan. /jun.201 0. Disponível em:< <http://www.periodicos.ufc.br/index.php/psicologiaufc/article/view/54/53>>. Acesso em 11 junho 2018.

FONSECA, Vitor da. Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FAWCETT, S. E.; SMITH, S. R.; COOPER, M. B. Strategic intent, measurement capability, and operational success: making the connection. International Journal of Physical Distribution & Logistics Management, Bradford, v. 27, n. 7, p. 410-421, 1997.

FAWCETT, S. E., CLINTON, S. R. Enhancing logistics performance to improve the competitiveness of manufacturing organizations. Transportation Journal, Arlington, v. 37, n. 1, p. 18-28, 1997.

HABIB M. The neurological basis of developmental dyslexia: an overview and working hypothesis. Brain. 2000;

HOUT, Anne Van e ESTIENNE, Françoise. Dislexias: descrição, avaliação, explicação , tratamento. 2ª ed, Porto Alegre: Artmed, 2001.

INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION - IDA. Disponível em: < <https://dyslexiaida.org/>>. Acesso em 24 de julho de 2018.

MASSI, Gisele. A Dislexia em Questão. São Paulo, Lexus, 2007.

MIETTO, Vera Lúcia de Siqueira. Dificuldade de aprendizagem - DEA. [s/d]. Curso: Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Unidade III, Módulo 1). FHO|UNIARARAS.

PAÍN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PENNIGTON, Bruce F. Diagnóstico de Distúrbio de Aprendizagem. São Paulo, Ed. Pioneira Thompson Learning, 1997.

RUIZ, João Álvaro. Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SAMPAIO, Simaia. Diagnóstico psicopedagógico: o desafio de montar um quebra-cabeças. Dezembro de 2013. Disponível em < <http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/em-branco-cq24>> Acesso em 12 de maio 2018.

SHAYWITZ, Sally. Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Trad.: Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Daniel Vieira da. Educação Psicomotora. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

SMITH, Corinne. Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores [recurso eletrônico] / Corinne Smith, Lisa Strick; tradução Dayse Batista. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

TEMPLE, E., DEUTSCH, G. K., POLDRACK, R. A., MILLER, S. L., TALLAL, P., et al. (2003). Neural deficits in children with dyslexia ameliorated by behavioral remediation: Evidence from functional MRI. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100, 2860–2865.

TOPCZEWSKI, Abram. Aprendizado e suas Desabilidades - como lidar?, São Paulo, Casa do Psicólogo, 2000.

VELLUTINO, F. R., FLETCHER, J. M., SNOWLING, M. J., & SCANLON, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychiatry and Psychology and Allied Disciplines*, 45, 2-40.



AVALIAÇÃO: INSTRUMENTO DE REFLEXÃO PARA A APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO: Este artigo aborda o conceito de avaliação, as diversas ferramentas utilizadas nas escolas para avaliar, as diferentes concepções de avaliação e especialmente instiga a avaliação formativa, diagnóstica e mediadora como um instrumento para a reflexão da aprendizagem, assim, revela sua importância para nortear as ações pedagógicas do professor no Ensino Fundamental. Também se considera o portfólio como um instrumento avaliativo de extrema relevância. Por meio da pesquisa de autores que fundamentam o assunto, se analisa como a avaliação é essencial na ação educativa. Portanto, o presente artigo aprofunda o olhar sobre como a avaliação, na qual existe uma relação dialógica entre educador e educando, e auxilia a diagnosticar avanços, promove a reflexão, permite replanejar ações se necessário e compreender a construção do conhecimento dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação; Reflexão; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A avaliação é um meio de analisar os avanços dos alunos, bem como as dificuldades na aprendizagem.

No Ensino Fundamental, a avaliação é um instrumento muito utilizado pelos professores, porém depende do olhar do educador para que esta não tenha caráter classificatório e punitivo, mas que seja processual e formativa.

O presente artigo pretende analisar o conceito de avaliação, sua relevância e como esta pode ser essencial para o planejamento do professor, assim sendo, promovendo uma reflexão sobre as ações didáticas e a aprendizagem.

A escolha desta temática foi em razão de uma constante indagação sobre a utilização das ferramentas de avaliação e sua importância no processo de construção do conhecimento.

Segundo Luckesi (apud Libâneo, p. 196, 2006), “a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho”.

Assim sendo, a avaliação permite replanejar e refletir sobre as ações pedagógicas do professor e suas mediações na aprendizagem.

Com relação ao âmbito social, esta pesquisa é relevante porque analisa criticamente os modelos de avaliação existentes na sociedade e suas implicações na formação dos alunos do Ensino Fundamental.

E a relevância educacional é pertinente, já que a avaliação é uma ferramenta

constantemente utilizada pelos professores nas escolas e que dependendo de suas análises e de seu enfoque, pode contribuir muito para a reflexão da prática pedagógica.

O significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o “prestar muita atenção” na criança, jovem, eu diria “pegar no pé” desse aluno mesmo, insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falhas, seus argumentos, teimando em conversar com ele em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhe novas e desafiadoras questões, “implicantes”, até, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual. (HOFFMANN, 2010, p. 30)

Por conseguinte, a avaliação formativa ou mediadora é fundamental e auxilia na ação educativa para uma aprendizagem significativa, considerando uma relação dialógica entre o educador e o educando, valorizando avanços, considerando o erro como parte do processo e com ações de intervenção para construir conhecimento.

A metodologia de pesquisa utilizada foi pesquisa documental, na qual se analisou criticamente autores que dissertam sobre o assunto, a fim de fundamentar as relevâncias da avaliação formativa. Portanto, houve um constante diálogo com teóricos como: Hoffmann (1994, 2010), Libâneo (1994), Luckesi (1998, 2002, 2005), Perrenoud (1999), entre outros, que aprofundam estudos sobre a avaliação.

Apesquisa instigou o conceito de avaliação, as diferentes concepções avaliativas e as contribuições da avaliação como reflexão para a aprendizagem no Ensino Fundamental.

CONCEITO DE AVALIAÇÃO E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Avaliar implica determinar valor ou qualidade, assim sendo, diferente de apenas verificar, que é um ato mais simples. Na avaliação, há uma tomada de decisão com os dados obtidos.

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 1998b, p.76)

Então mais que medir e mensurar, avaliar requer utilizar dados sobre a aprendizagem a fim de refletir ainda mais para a tomada de ações pedagógicas significativas.

Haydt (2000) defende que a avaliação deve ser compreendida como um processo dinâmico de permanente interação entre educador e educando no apontamento e no desenvolvimento de conteúdos de ensino/aprendizagem, na seleção e aplicação de suas metodologias, e no diagnóstico da realidade social, provocando a mudança comportamental no educando e do seu compromisso com a sociedade.

Assim sendo, a avaliação possibilita diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos, seus aprendizados e permite flexibilidade no planejamento a fim de realizar ajustes necessários para que os alunos aprendam cada vez mais.

Num olhar dinâmico, no qual se considera o processo de aprendizagem, é importante que a avaliação seja diária e utilize diversas

técnicas e instrumentos variados a fim de obter dados sobre o processo de construção do conhecimento. Alguns que podem ser citados: observação, fichas de registro, debate, projeto, prova, seminário, trabalho em grupo, participação em sala de aula, pesquisa, portfólio, entre outros.

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas [...] A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p. 195)

A avaliação é imprescindível para que o professor identifique dificuldades, progressos dos alunos e valendo-se da reflexão, haja uma reorientação da prática pedagógica quando necessário.

Desta forma, a avaliação é reflexiva e possibilita novas ações pedagógicas, novas mediações a fim de que cada vez mais os alunos avancem.

No momento que a avaliação é crítica, orientadora e reflexiva permanente, esta se insere num processo de maior autonomia para o aluno, compreende tomadas de decisões significativas para que haja maior construção de aprendizagem.

AVALIAÇÃO SOMATIVA: CLASSIFICATÓRIA E SELETIVA

A avaliação somativa ou classificatória busca atribuir notas, classificar os alunos em bons, medianos e fracos; é seletiva, traz consigo apenas o aspecto quantitativo,

de verificar aprendizagem, medir o conhecimento.

De acordo com Haydt (2000), a avaliação somativa possui como função classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados. O objetivo da avaliação somativa é classificar o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado e está vinculada à noção de medir.

Assim, a avaliação classificatória privilegia a competição entre alunos e o julgamento de cada um, considerando apenas a nota e o conceito final e não valorizando o processo de aprendizagem. Deste modo, a avaliação assume um caráter de punição, de controle, de ameaça, capaz de despertar ansiedade, angústia e medo nos alunos.

Em síntese, o atual processo de aferir a aprendizagem escolar, sob a forma de verificação, além de não obter as mais significativas consequências para a melhoria do ensino e da aprendizagem, ainda impõe aos educandos consequências negativas, como a de viver sob a égide do medo, através da ameaça de reprovação [...] O modo de trabalhar com os resultados da aprendizagem escolar - sob a modalidade da verificação - reifica a aprendizagem, fazendo dela uma "coisa" e não um processo. O momento de aferição do aproveitamento escolar não é ponto definitivo de chegada, mas um momento de parar para observar se a caminhada está ocorrendo com a qualidade que deveria ter. Neste sentido, a verificação transforma o processo dinâmico da aprendizagem em passos estáticos e definitivos. A avaliação, ao contrário,

manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências na direção da construção, dos resultados que se deseja. (LUCKESI, 1998b, p.76-77)

Complementando, ainda, segundo Vasconcellos (1995, p.37) "... Uma escola que precisa recorrer à pressão da nota logo nas séries iniciais, é certamente, uma triste escola e não está educando, é uma escola fracassada".

Portanto, a avaliação classificatória não auxilia no avanço da aprendizagem, apenas a quantifica, não promove a ação reflexiva, não possibilita uma análise crítica de todo o trajeto do processo de ensino-aprendizagem, não busca tomada de decisões e intervenções, é apenas uma verificação estática e controladora.

No Ensino Fundamental, a avaliação precisa ser considerada não apenas com objetivo de mensurar ou medir o quanto os alunos sabem ou não sabem, atribuir notas, aprovar ou reprovar; cabe a avaliação a função de ser contínua, respeitar o aluno e sua aprendizagem, e possibilitar intervenções significativas nas ações pedagógicas.

AVALIAÇÃO FORMATIVA, DIAGNÓSTICA, MEDIADORA E SUA IMPORTÂNCIA COMO INSTRUMENTO REFLEXIVO

A avaliação formativa analisa o percurso do desenvolvimento, os resultados ao longo do processo de aprendizagem, em consonância com objetivos propostos,

possibilitando reformulações.

A referente modalidade de avaliação é chamada formativa no sentido que indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos. Formativa tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensinoaprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios) (SANT'ANNA, 2001, p. 34).

Assim, é preciso repensar a avaliação. A avaliação formativa traz outra concepção, outro olhar, não focando apenas dados e notas, mas considerando o percurso de ensinoaprendizagem e promovendo a reflexão.

Conforme Perrenoud (1999) a avaliação formativa contribui para a regulação das aprendizagens, assim sendo, é uma prática de avaliação contínua que pretende contribuir para melhorar as aprendizagens.

Uma avaliação mais formativa não toma menos tempo, mas dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto as estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica, ao passo que o tempo e a energia gastos na avaliação tradicional desviam da invenção didática e da inovação (PERRENOUD, 1999, p.68)

Portanto, a avaliação formativa, contrária à somativa, é contínua, não objetiva causar medo ou tensão, mas estreitar a relação

professor-aluno, na qual ensinar e aprender são constantes, é preciso motivação e orientação. Também, a avaliação passa a ter função para o aluno, para que este acompanhe sua aprendizagem, verifique erros, supere-os e aprenda.

Então, avaliar adquire um caráter reflexivo, na qual o professor é mediador e faz intervenções, e o aluno acompanha seus avanços, dificuldades e também se empenha, constrói seu conhecimento.

De acordo com alguns autores, há ainda a avaliação diagnóstica, que pode ser aplicada inicialmente à um novo conteúdo, ou ao final deste, enfim, permite analisar conhecimentos prévios e também conhecimentos adquiridos para iniciar um novo conteúdo, como uma sondagem.

Para Luckesi (2005), a maneira de avaliar por meio da ação diagnóstica tem como função investigativa a qualidade do desempenho do aluno, para proceder a intervenção para a melhoria dos resultados.

Deste modo, a avaliação diagnóstica permite identificar avanços e dificuldades. Então, é necessária uma ação docente e prática reflexiva mediadora para que haja progressos na aprendizagem.

Há um conceito importante de avaliação mediadora que estabelece uma relação dialógica. Sobre isto, define Hoffmann (1994):

O paradigma de avaliação que se opõe ao paradigma sentencioso, classificatório é o que denomino de "avaliação mediadora" [...] Tal paradigma pretende opor-se ao modelo do "transmitir-verificar-registrar" e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva

e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. (HOFFMANN, 1994, p.51)

Assim sendo, conforme Hoffmann (1994), a avaliação, como relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados.

Então, este conceito de avaliação mediadora insiste numa perspectiva que estreita a relação professor-aluno, que observa, acompanha, orienta, e na qual há reflexão para a superação, ampliação do conhecimento, novos desafios.

Portanto, com base nestas premissas, esta avaliação formativa, diagnóstica e mediadora se torna como instrumento de reflexão no Ensino Fundamental, já que permite acompanhar todo o processo de aprendizagem com um olhar crítico e significativo, considerando avanços, dúvidas, progressos. Também, considerando o erro como parte do processo, sendo importante meio de redescobrir significados e assim aos poucos, ir construindo o saber.

Ao passo que não houver mudança de concepção, de olhar sobre o processo avaliativo, este servirá apenas para mensurar. Com base em uma nova perspectiva educacional, a avaliação se torna aliada à aprendizagem, promovendo reflexão e cada vez mais o desenvolvimento dos alunos, e

melhorando a relação professor-aluno e a construção de diferentes saberes por estes.

PORTFÓLIO: UM INSTRUMENTO AVALIATIVO REFLEXIVO

Tanto a avaliação formativa, quanto a avaliação diagnóstica ou a mediadora, possibilita não apenas verificar se os objetivos propostos foram alcançados, como também permitem uma visão mais ampla do processo, auxiliando na reorientação da prática pedagógica, na construção conjunta do saber, numa tarefa constante durante todo o processo de ensinoaprendizagem.

É oportuno elucidar, que para a efetivação desse tipo de avaliação, é preciso fazer uso da seleção de técnicas variadas e instrumentos diversificados, sobretudo, adequados aos níveis de aprendizagens dos alunos. Quanto mais dados o professor puder coletar e registrar dos educandos, utilizando instrumentos variados ao longo do processo, mais informações terá a sua disposição. A seleção das técnicas e instrumentos deve ser realizada durante todo o processo de planejamento de ensino, para que haja melhor adequação dos recursos de avaliação aos objetivos previstos, aos conteúdos estabelecidos e às atividades propostas para o ensinoaprendizagem (HAYDT, 1995 p. 296).

Considera-se então, fundamental o uso de diversos meios para avaliar, a fim de que se registre toda a trajetória da aprendizagem do educando. Cabe aqui mencionar um valioso instrumento avaliativo: o portfólio.

Uma importante definição de portfólio é:

...continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc) que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 100)

Ainda, segundo Villas Boas (2005), sugere-se o uso do portfólio ou pasta avaliativa como um instrumento eficaz para a avaliação formativa.

... o professor e o próprio aluno avaliam todas as atividades executadas durante um largo período de trabalho, levando em conta toda a trajetória percorrida. Não é uma avaliação classificatória nem punitiva. Analisa-se o progresso do aluno. Valorizam-se todas as suas produções: analisam-se as últimas comparando-as com as primeiras, de modo que se perceba o avanço obtido. Isso requer que a construção do portfólio se baseie em propósitos de cuja formulação o aluno participe, para que se desenvolva o sentido de 'pertencimento'. (VILLAS BOAS, 2005, p.295).

O portfólio permite que o próprio aluno, e também, o professor, a equipe escolar e a família acompanhe por meio deste instrumento, os esforços, progressos, dúvidas e aprendizagens do aluno.

Assim sendo, o portfólio permite:

...promover o desenvolvimento reflexivo dos participantes; estimular o processo de enriquecimento conceptual; estruturar a organização conceptual no nível individual;

fundamentar os processos de reflexão para a ação; garantir mecanismo de aprofundamento conceptual continuado; estimular a originalidade e criatividade individuais no que se refere aos processos de intervenção educativa; contribuir para a construção personalizada do conhecimento; permitir a regulação em tempo útil de conflitos, garantindo o desenvolvimento progressivo da autonomia e da identidade; facilitar os processos de auto e hetero-avaliação. (SÁ- CHAVES, 2000, p. 10).

Então, o portfólio torna-se um instrumento reflexivo, de diálogo, flexível, que promove diferentes olhares, permite autoestima, motivação, interesse para sanar dúvidas, replanejamento. Ele documenta e registra toda a trajetória, e permite a autorreflexão do professor e do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é atividade que permeia a prática educativa, e precisa ser parte da rotina escolar, a fim de que promova a reflexão.

De fato, a avaliação da aprendizagem deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando, diante dos objetivos que se têm, de tal modo que se pudesse verificar como agir para ajudá-lo a alcançar o que procura. A avaliação não deveria ser fonte de decisão sobre o castigo, mas de decisão sobre os caminhos do crescimento sadio e feliz. (LUCKESI, 1998a, p.139)

A avaliação somativa ou classificatória apenas mensura e não auxilia na aprendizagem. Portanto, a avaliação deve

ter uma concepção formativa, que suscita uma reflexão crítica, a fim de que aluno e professor percebam avanços, dificuldades e quais propostas precisam ser utilizadas para que haja superação e maior desenvolvimento. A avaliação precisa ser um instrumento de diagnóstico, de sondagem, de autorreflexão, na qual haja o diálogo, a postura crítica perante às aprendizagens.

Luckesi (2002) argumenta que a avaliação é um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmos e dos seus melhores modos de ser na vida. Ela não pode ser vista como a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos, mas sim amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva.

Então, a avaliação exige mudanças na postura do professor, requer inovação, diversas metodologias e processos avaliativos diferentes, a fim de que assuma um papel de instrumento de reflexão para a aprendizagem, numa proposta de formação de sujeitos participantes e autônomos.

Neste contexto, é preciso haver uma relação dialógica entre professor e aluno, de questionamento, na qual o erro também é parte do processo de construção do conhecimento. Então, cabe a orientação e mediação do professor, e se necessário há a reorganização de suas ações. Desta forma, a avaliação é um meio de que o aluno reflita, construa e reconstrua sua aprendizagem juntamente com o professor.

Assim, a avaliação mediadora, dialógica e formativa, favorece a escola democrática, em compromisso com a construção do

conhecimento, na qual o erro faz parte do processo, e que a avaliação não é para comparar ou ser seletiva, mas sim apontar novos caminhos, nortear práticas, repensar atitudes, a fim de que os alunos sejam ativos, críticos e participantes de sua aprendizagem.

A avaliação precisa deixar seu caráter de punição, de controle, para que seja um meio de constatar se objetivos foram alcançados, auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem. Para que esta mudança aconteça é preciso pensar numa avaliação processual, na qual necessita do esforço, compromisso, orientação, mediação e reflexão que envolva toda a comunidade escolar.

No Ensino Fundamental, a avaliação que verifica conhecimentos prévios, que é contínua, visa o crescimento do aluno e valoriza conquistas, numa perspectiva de diálogo e reflexão. A avaliação ajuda na construção da aprendizagem, possibilitando novas propostas e ações pedagógicas, e, além disso, permite ao aluno se posicionar criticamente e ser sujeito de sua aprendizagem, ativo e dinâmico.



JULIANA GONZAGA DA SILVA GUESSI

Graduação em Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu (2011); Especialista em Alfabetização e Letramento na Infância pela Unicidade (2013); Especialista em Ensino Fundamental pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Professora Marlene Rondelli.

REFERÊNCIAS

HAYDT, Regina Celia Cazaux. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática, 2000.

_____. Curso de Didática Geral. 7º ed. São Paulo. Ática, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 30ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. Série Ideias n. 22, São Paulo: FDE, 1994. p. 51-59.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Avaliação da Aprendizagem, mais uma vez. ABC EDUCATIO. Ed. São Paulo, 2005.

_____. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. Série Ideias n. 8, São Paulo: FDE, 1998a. p. 133-140.

_____. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?. Série Ideias n. 8, São Paulo: FDE, 1998b. p. 71-80.

PERRENOUD, Phillipe. Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed, 1999.

SÁ-CHAVES, Idália. Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade, 2000.

SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos. 7. Petrópolis: Vozes, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. O Portfólio no Curso de Pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 90, p. 291-306, 2005.



OS DESAFIOS DE UM CURRÍCULO (RE) ESTRUTURADO PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

RESUMO: Muitos são os desafios encontrados pelo professor quando recebe em sua sala uma criança com Altas Habilidades e/ou Superdotação (AH/SD), por se tratar de uma situação que está na contra mão do convencional, onde nos deparamos com uma criança com alta capacidade de aprendizagem, o professor necessita recorrer a diversas fontes que sejam capazes de contribuir para uma prática docente que visem alcançar todas as crianças. Com base nas observações que fiz na escola, com crianças com AH/SD e por meio de uma revisão bibliográfica, busco com este estudo repensar as estratégias de ensino para que o currículo seja adequado ao estudante. Por ser uma necessidade educacional que diferente das demais necessidades se difere não pelo déficit de aprendizagem, mas pelo seu aceleração, é de grande relevância a aplicação de atividades que busquem alcançar essas crianças e inseri-las a um ambiente educativo propício a aprendizagem e a descoberta de mundo, por meio de propostas de ensino e aprendizagem que respeitem o tempo de cada criança e suas habilidades e competências que necessitam de uma constante prática.

Palavras-chave: Alta Habilidade; Superdotação; Currículo; Professor e Inclusão.

INTRODUÇÃO

Quando se faz referência a altas habilidades e superdotação, logo se imagina a criança como sendo extremamente inteligente e talentosa, também se remete à ideia de que se trata de alguém que dispensa uma atenção especial voltada para essas habilidades e competências. Porém, é importante compreender que apesar de grandes habilidades e de talentos demonstrados, as crianças identificadas com altas habilidades e superdotação necessitam de acompanhamento, sem que em momento algum se sintam excluídas das propostas pedagógicas vivenciadas no âmbito escolar.

Busca-se com este estudo repensar as estratégias de ensino para que o currículo seja adequado ao estudante. Para tanto, compõe este estudo as importantes contribuições de Cupertino (2008); Freeman e Guenther (2000), além de importantes documentos e leis que tratam sobre Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

No que tange a Altas Habilidades ou Superdotação, tem-se que:

Superdotação: Superdotado é o indivíduo que demonstra desempenho superior ao de seus pares em uma ou mais das seguintes áreas: habilidade acadêmica, motora ou artística, criatividade, liderança. **Altas habilidades:** Habilidades acima da média em um ou mais domínios: intelectual, das relações afetivas e sociais, das produções criativas, esportivas e psicomotoras. (CUPERTINO, 2008, p. 15.)

De acordo com a definição da autora, a superdotação e as altas habilidades se

caracterizam por desempenho e habilidades acima da média em diversas áreas do desenvolvimento humano. É importante que a família e o professor atuem em parceria observando o desenvolvimento das crianças e procedendo com os encaminhamentos necessários para um diagnóstico efetivos de altas habilidades e/ou superdotação, para que a escola busque formas de reestruturação curricular para esses estudantes, para que consigam se desenvolver inseridos a um ambiente facilitador de suas habilidades especiais. Cupertino (2008) refere-se ainda a uma educação especial dos talentos, de acordo com a autora:

A educação especial dos talentos é necessária porque, como no caso das outras necessidades especiais, opções educativas condizentes com as características dessa população não podem ser deixadas ao acaso, como ainda acontece em muitos lugares. Têm que ser sistemáticas, num contexto articulado e coerente. (CUPERTINO, 2008, p. 13).

Observa-se no posicionamento de Cupertino, que a Educação Especial dos talentos na qual a autora aborda, se faz necessária para que se desenvolvam intervenções pertinentes as reais necessidades do estudante, com articulação e coerência, não permitindo que este estudante fique às margens de uma proposta educativa incoerentes com suas capacidades e habilidades.

Ainda sobre o talento, habilidade presente na superdotação, Landau (2002, p. 27) destaca que: “o superdotado é uma criança como qualquer outra, mas há algo que o distingue:

o talento. Todo talento deve ser estimulado, regado como se fosse uma planta”. Sendo assim, a criança superdotada se destaca por possuir grande talento, característica que deve ser constantemente estimulado, proporcionando o desenvolvimento integral da criança.

De acordo com o Dicionário Aurélio (2010, p. 725), talento significa: [...] “Dom natural ou adquirido; Inteligência Excepcional”. Portanto, percebe-se que a criança com altas habilidades ou superdotação, possui esta característica que deve ser desenvolvida para que seu processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma integral. Para tanto, é importante compreender que o talento nato presente na criança com AH-SD deve ser constantemente estimulado, por meio de atividades significativas, de propostas de ensino e aprendizagem que possibilite o desenvolvimento da criatividade e da imaginação da criança.

Diante desta perspectiva, o presente estudo visa repensar as estratégias de ensino para que o currículo seja adequado ao estudante. Pois, por ser uma necessidade educacional que difere não pelo déficit de aprendizagem, mas pelo seu aceleração, é de grande relevância observar como ocorre o elo entre o estudante, a escola e o contexto familiar.

Deste modo, o trabalho está estruturado conforme segue: nesta primeira seção apresenta-se a introdução com orientações necessárias ao andamento do estudo; na segunda seção há uma abordagem sobre a Adequação curricular nas Altas Habilidades

e Superdotação, busca-se apresentar como o currículo pode se adequar as necessidades educacionais do estudante para proporcionar uma maior qualidade no processo de ensino e aprendizagem, além de apresentar algumas leis específicas que amparam a inclusão da criança com necessidades educacionais especiais e como o currículo pode ser enriquecido para melhor alcançar os estudantes com AH/SD. Na terceira seção são apresentados os dados e resultados do estudo, seguindo com as considerações finais, referências e anexo.

ADEQUAÇÃO CURRICULAR NAS ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

A criança desde o nascimento aprende e se desenvolve por meio das interações sociais, tais interações são de grande importância para o desenvolvimento físico e cognitivo tanto do bebê, como da criança. A educação escolar surge para aprimorar os aprendizados já adquiridos fora do ambiente escolar, proporcionando uma ação complementar a da família. Durante sua trajetória escolar, a criança começa a apresentar características específicas que aos poucos vão definindo suas habilidades e competências.

Neste momento surge o papel de fundamental importância, a do profissional docente que atua com a criança no dia a dia em sala de aula, a este profissional competente a importante tarefa de observar e mediar o conhecimento do seu estudante,

procedendo com intervenções necessárias e encaminhando para diagnósticos mais precisos, quando se tem a suspeita de alguma necessidade educacional especial. A Política Nacional de Educação Especial sobre as Altas Habilidades e Superdotação aborda que:

As crianças com altas habilidades e/ ou superdotação se destacam por apresentar um notável desempenho e grande potencial em qualquer dos seguintes aspectos: isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora. (BRASIL, 2006, p. 12).

É o olhar do professor sobre o seu estudante que pode intermediar e encaminhar a criança para um diagnóstico preciso de Altas Habilidades e Superdotação. Os aspectos observados nas altas habilidades ou superdotação nos permitem destacar que é de grande relevância que a escola acolha a criança com talentos especiais de forma inclusiva, sem deixá-la de fora da rotina da sala de aula de ensino regular. Porém, é importante destacar que o currículo para estas crianças precisa ser readaptado para que a aprendizagem ocorra de forma potencialmente eficiente.

O currículo é um conjunto de práticas que tem como objetivo contribuir para o constante desenvolvimento e aprendizagem do estudante. Este currículo é construído a partir do Projeto Político Pedagógico da escola, como destaca o documento do MEC - Saberes e Prática de Inclusão (2006):

Nessa concepção, o currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar, o que, como e quando avaliar. (BRASIL, 2006, p. 68).

Percebe-se que o currículo é elaborado com base no Projeto Pedagógico da escola, documento que direciona todo o funcionamento de uma instituição de ensino. Mas, é o currículo que está completamente vinculado ao processo de ensino e aprendizagem da criança, orientando as diversas ações e os fazeres docentes no âmbito escolar. Sendo assim, este currículo é o direcionador da ação do professor em sala de aula. Porém, necessita se adequar as reais necessidades dos estudantes, para que nenhuma criança venha a ficar as margens de propostas curriculares ineficazes.

No que se refere às altas habilidades ou superdotação, cabe destacar que a escola deve adequar seu currículo respeitando as necessidades e também as capacidades destes estudantes. No ano de 2001, a Secretaria de Educação Especial, homologou a Resolução nº 02, de 15 de agosto, que instituiu as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica, buscando com a criação destas diretrizes, direcionar aspectos de grande relevância no que se refere à educação inclusiva. É possível destacar o artigo 5º, capítulo III, onde reza que:

[...] atividades que favoreçam, ao aluno que

apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96. (BRASIL, 2001, p. 3).

O referido documento orienta que estudantes com altas habilidades ou superdotação tem direito a um currículo enriquecido e aprofundado de modo a suprir as necessidades educacionais do currículo regular, de acordo com as habilidades e aptidões de cada um. Verifica-se que o professor que atua em sala de aula de ensino regular que tem em sua turma uma criança com diagnóstico de Altas Habilidades e Superdotação, possui o desafio de adaptar suas aulas de forma que esta criança possa se inserir na rotina da sala de aula, porém, procedendo com os encaminhamentos necessários para o desenvolvimento integral da criança, atuando em com as salas de recursos. Como aponta o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

As atividades desenvolvidas 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. Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializado públicos ou conveniados. (BRASIL, 2007, p. 10).

É fundamental que a escola e seu corpo docente estejam cientes do seu papel na vida das crianças com necessidades educacionais especiais, no que tange as altas habilidades e superdotação, é importante ainda que o currículo busque atender a criança em suas especificidades, sendo adaptado de acordo com a realidade da criança. Este deve ser desafiador, criativo e eficaz, para que o desenvolvimento intelectual da criança seja constantemente desenvolvido e que suas competências e habilidades sejam expostas e de fato vivenciadas.

A Lei 9.394/96, no seu artigo 59, inciso II aborda ainda a questão da antecipação da

conclusão dos estudos, acelerando assim o processo de ensino e aprendizagem da educação básica:

Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. (BRASIL, 1996).

Sobre este aceleração dos estudos, Freeman e Guenther (2000) apontam variados meios de aceleração de aprendizagem, como:

Entrada mais cedo na fase seguinte do processo educativo – desde o nível da Educação Infantil e daí para frente. Saltar séries escolares – promoção acima dos pares etários, um ou mais anos. Aceleração por disciplina – frequentar séries mais adiantadas em determinadas disciplinas. Classes mistas – com ampla variedade de idades e séries, de modo que os mais novos possam trabalhar com os mais velhos, e mais avançados. Estudos paralelos – uma criança frequentando o Ensino Fundamental ao mesmo tempo em que o Ensino Médio, e assim por diante. Estudos compactados – quando o currículo normal é completado em metade ou terça parte do tempo previsto. Planos de estudo auto organizados – que os alunos desenvolvem enquanto esperam o resto da classe complementar o que eles já fizeram ou aprenderam. (FREEMAN E GUENTHER, 2000, p. 49).

É importante destacar que esta readaptação curricular presente nas altas habilidades e superdotação deve ter como foco o desenvolvimento integral do

estudante, gerando uma constante parceria entre o professor e os demais profissionais que trabalharão com o estudante no ambiente escolar. Cupertino aborda ainda a importância de um diagnóstico preciso de Altas Habilidades e Superdotação:

Precisamos dessas categorizações para tomar medidas educativas adequadas e fazer os encaminhamentos escolares necessários. Além disso, emocionalmente, o indivíduo precisa de confirmação externa sobre o que sente internamente e quer nomear: que é diferente. Ele precisa que sejam criadas condições educacionais apropriadas para ele. E, principalmente, porque precisamos denunciar as diferenças e as carências dos sistemas instituídos em lidar com elas sem marginalizá-las. (CUPERTINO, 2008, p. 16).

Percebe-se na abordagem da autora, que a inclusão da criança superdotada no âmbito educativo, visa mais do que o processo de ensino e aprendizagem, trata-se de denunciar tanto as diferenças presentes na escola quanto suas carências institucionais, incluindo de forma a não as deixar fora das políticas públicas voltadas para uma educação especial.

LEGISLAÇÕES E ENRIQUECIMENTO DO CURRÍCULO

Muitas são as legislações que amparam os estudantes público alvo da Educação Especial. Todo este amparo legal busca inserir a criança na vida em sociedade, enquanto cidadãos de direitos que devem ser respeitados.

As legislações que amparam a Educação Inclusiva e Especial buscam garantir o acesso da criança com necessidades educacionais especiais ao ambiente escolar de forma inclusiva. Sendo assim, o propósito da Educação Especial, na perspectiva de uma Educação Inclusiva é possibilitar a inclusão de todos os estudantes em ambiente educativo, independente de suas limitações, o que possibilita ao estudante a oportunidade de participar da sociedade em que está inserida de forma participativa. Quando esta necessidade se refere a altas habilidades ou superdotação, é importante que o currículo seja de fato readaptado, e esta reestruturação curricular torna-se alvo de grande debate, pois se trata de antecipar estudos e adaptar conteúdos escolares, para que o contínuo desenvolvimento destas crianças não seja prejudicado.

O enriquecimento curricular nas Altas Habilidades e Superdotação deve ter como foco uma pedagogia voltada para uma prática motivadora e desafiadora. Para Santos e Peripolli (2011), deve-se considerar que por meio do enriquecimento do currículo seja possível que a criança conclua em menor tempo determinadas atividades, mas o que vai garantir o enriquecimento deste currículo é a inserção de conteúdos mais aprofundados. Como destaca Alencar e Fleith:

[...] ele implica completar em menor tempo o conteúdo proposto, permitindo, assim, a inclusão de novas unidades de estudo. Para outros implica uma investigação mais ampla a respeito dos tópicos que estão sendo ensinados, utilizando no aluno um maior número de fontes de informações para

dominar e conhecer uma determinada matéria. Para outros, o enriquecimento consiste em solicitar ao aluno o desenvolvimento de projetos originais em determinadas áreas de conhecimento. Ele pode ser levado a efeito tanto na própria sala de aula como através de atividades extracurriculares (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 133).

Sendo assim, as atividades que visam enriquecer a proposta curricular nas Altas Habilidades ou Superdotação devem ser dinâmicas e inovadoras, possibilitando inclusive, um olhar diferenciado do professor para sua ação docente. Como destaca Guenther:

Todo corpo docente [...] deve ser envolvido em apresentar e implementar políticas educativas, pois, se crianças e adolescentes potencialmente capazes e talentosos passarem todo o seu tempo em companhia de professores apáticos e desinteressados, e não com aqueles que estão motivados a ajudá-los, eles, dificilmente, irão se sentir encorajados a avançar com suas ideias e interesses (GUENTHER, 2000, p.169).

É de fundamental importância que o professor desenvolva propostas que busquem alcançar a criança em sua essência, propondo situações de ensino e aprendizagem com o foco e direcionamentos eficientes.

Nota-se que o enriquecimento curricular nas altashabilidades e superdotação é de grande relevância e indispensável para o desenvolvimento integral do estudante de grandes talentos. A escola e toda a comunidade escolar devem estar engajadas a uma prática curricular voltada para o desenvolvimento de condições educativas

que visem contribuir para o constante aprendizado do estudante superdotado.

A CRIANÇA COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: A PESQUISA DE CAMPO

Este estudo foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marisa Moretti Câmara, na turma do 1º ano ensino fundamental, com o objetivo de observar e analisar quais as possibilidades de trabalho com os alunos com AH ou SD na rede regular de ensino e como desenvolver as potencialidades desses alunos, objetivando ampliar o conhecimento acerca do tema e compreender possibilidades de trabalho com estes estudantes. Na sala de 1º ano da referida escola, um aluno possui AH ou SD, com a finalidade preservar a identidade da criança, foi utilizado o nome fictício de André. O instrumento utilizado para o desenvolvimento da pesquisa foi o relatório de observação, desenvolvido no decorrer do estágio que realizei na instituição. As observações foram intencionais, tendo como finalidade identificar atitudes e desempenho que fossem possíveis verificar indicativos de altas habilidades ou superdotação. Com o intuito de não interferir na dinâmica e na rotina da sala, as observações para este estudo foram aplicadas uma vez por semana, de forma não participante, atuando como expectadora. Com base em observações e registros dos fatos que interessavam ao estudo.

A criança foco das observações é alegre e extrovertida, sendo destaque na sala de aula, com leitura e escrita bem desenvolvida e superior a das demais crianças, que ao efetuar alguma leitura, apontavam dificuldades próprias da idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tem como objetivo repensar as estratégias de ensino para que o currículo seja adequado ao estudante. Foi possível perceber de acordo com as observações que fiz no estágio e amparada pelas abordagens dos teóricos apontados no estudo, que é de grande importância que o currículo seja não apenas readaptado para os estudantes com altas habilidades e /ou superdotação, mas este deve ser enriquecido, com propostas que façam sentido para o estudante.

Repensar o currículo e suas estratégias para atingir todos os estudantes, em especial as crianças com AH/SD é de grande relevância para uma prática docente com foco nas reais necessidades do educando e para o desenvolvimento de propostas eficientes que visem readequar o currículo e enriquecê-lo com atividades que façam sentido para a criança com alta capacidade de aprendizagem. É de extrema urgência que a escola compreenda a necessidade desta readaptação e enriquecimento curricular. Pois, o que está em discussão são as competências e habilidades de crianças que precocemente desenvolveram talentos que devem ser vivenciados para que consigam se expressar e participar da sociedade em que estão inseridas.



JULIANA NICOA NEGREIROS LOPES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2014); Especialista em Educação Especial com ênfase em altas habilidades pela Faculdade UNESP (2017); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Prof. Marisa Moretti Câmara, Professora de Ensino Fundamental II, Artes - na EMEF Prof. Marisa Moretti Câmara.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. 2ª Ed. São Paulo: EPU, 2001.

ANDRÉS, Aparecida. Educação de alunos Superdotados/Altas Habilidades. Câmara dos Deputados. Consultoria Legislativa. 2010, p. 95.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 2 de 11 de setembro. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001.

_____. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais. Brasília;1994.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

_____. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 143 p. (Série : Saberes e práticas da inclusão).

CHAGAS, Jane. F., MAIA-PINTO, Renata, PEREIRA, Vera Lúcia. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH,

Denise de Souza (Org.). A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. v. 2. Brasília, 2007.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto. Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos/Secretaria da Educação, CENP/CAPE; organização, Christina Menna Barreto Cupertino. – São Paulo: FDE, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa – 8ª Ed. – Curitiba: Positivo, 2010. 960 p.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas. São Paulo: E.P.U., 2000.

GAMA, M. C. S. S. Educação de Superdotados: teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.

GUENTHER, Z. Desenvolver capacidades e talentos. Petrópolis: Vozes, 2000.

LANDAU, E. A coragem de ser superdotado. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

SANTOS, Sílvio Carlos; PERIPOLLI, Arlei. Altas Habilidades/Superdotação: clarificando concepções e (Re) Significando ideias imagéticas do Senso Comum. Revista do Difere - ISSN 2179 6505, v. 1, n. 2, dez/2011.



O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O objetivo deste trabalho de conclusão de curso é identificar e refletir as possíveis relações entre professor e o aluno a fim de contribuir para o processo ensino-aprendizagem, da identificação de pontos relevantes, nas concepções, que possam estimular professor e aluno para uma convivência de afetividade no processo educativo levando-os a uma educação de qualidade no processo metodológico. A pesquisa é de cunho bibliográfico, identificando-se que a prática educativa é de grande significância na formação do educando cidadão. Assim, traça uma análise reflexiva dos principais problemas cotidianos enfrentados na sala de aula pelos alunos e professores, em suas interações, enquanto sujeitos inerentes do processo educacional. O presente trabalho também se baseará na pedagogia dialógica de Paulo Freire, na qual o Educador e Educando desenvolvem uma relação de respeito horizontal: diálogo, respeito e afetividade. A escolha do tema desse trabalho se deu, com o objetivo de refletir criticamente sobre os problemas educacionais.

Palavras-chave: Diálogo; Respeito, Afetividade.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral desse trabalho aqui apresentado é abordar a interação Professor-Aluno na aprendizagem sob os enfoques literários, psicológicos, sócio históricos e afetivos, buscando compreender suas influências na aprendizagem do ensino fundamental, já que, a educação é uma atividade sócio-política na qual consiste em a relação entre sujeito: Professor e aluno.

Para que se entenda a dimensão desta relação faz-se necessário conceituar Interação: Processo interpessoal pelos quais indivíduos em contato modificam temporariamente seus comportamentos uns em relação aos outros, por uma estimulação recíproca contínua. A interação social é o modo comportamental fundamental em grupo. (DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA, p. 439). Objetivos Específicos na interação Professor-Aluno, a escola enquanto instituição educativa desempenha um papel fundamental, sendo palco das diversas situações que propiciam esta interação ocorre no que tange sua dimensão socializante, a qual prepara o indivíduo para a convivência em grupo e em sociedade. Assim, também é função da escola a dimensão epistêmica, o qual ocorre à apropriação de conhecimentos acumulados, bem como a qualificação para o trabalho, dimensão profissionalizante.

Na fala de Freire (1997, p.32), percebe-se o vínculo entre o diálogo e o fator afetivo que norteará a virtude primordial do diálogo, o respeito aos educandos não somente como receptores, mas enquanto indivíduos.

Tendo como problema da pesquisa,

é constatado que as relações afetivas que o aluno estabelece com os colegas e professores são grande valor na educação, pois a afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida. Sabendo que as dificuldades afetivas provocam desconfortos sociais e escolares, bem como perturbações no comportamento, o cuidado com a educação afetiva deve caminhar lado a lado com a educação intelectual.

A justificativa da presente pesquisa é buscar conhecer a teoria acima descrita que poderá contribuir a uma boa convivência no interior das instituições educativas a qual ocorrem, antes de tudo, um contato humano entre pessoas que pensam e agem e têm, sobretudo, sentimentos. É preciso respeitar o outro no seu modo de ser e assim, garantir um bom relacionamento, possibilitando um clima de confiança.

O ESPAÇO DA ESCOLA

O perfil da educação brasileira apresentou significativas mudanças nas últimas décadas. O desempenho dos alunos remete-nos à necessidade de considerarem a formação do professor, como sendo requisito fundamental para a melhoria dos índices de aprovação, repetência e evasão do ensino.

As expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos podem funcionar como uma “suposição de auto realização”. Isto é: o aluno de quem o professor espera menos é o que realiza menos, ao passo que aqueles de quem se espera um bom desempenho acabam, na realidade, por apresentá-lo. Assim, as taxas de evasão

evidenciam a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno, penalizando os alunos de nível de renda mais baixos. Exatamente por fazerem parte de famílias desprovidas de recursos, as crianças não têm acesso ao mínimo de informações culturais no lar, e por isso, chegam à escola em situação de inferioridade em relação à maioria dos estudantes de classes mais altas.

Uma criança que faça parte de uma família de poucos recursos, sua alimentação será deficiente e, por isso, seu desenvolvimento físico e sua saúde serão deficientes. Por viver em ambientes com pessoas que não tiveram uma boa formação escolar, sua linguagem terá muitas falhas. O estudante carente usa uma linguagem pobre em vocabulário e em sua estruturação. Seus colegas de famílias de melhor posição social, que cresceram entre pessoas com algum grau de instrução, teriam domínio de um proveitoso vocabulário.

COLL (1996:95) afirma que:

“Os alunos formam seu próprio conhecimento por diferentes meios: por sua participação em experiências diversas, por exploração sistemática do meio físico ou social, ao escutar atentamente um relato ou uma exposição feita por alguém sobre um determinado tema, ao assistir um programa de televisão, ao ler um livro, ao observar os demais e os objetos com certa curiosidade e ao aprender conteúdos escolares propostos por seu professor na escola”.

COLL (1996, p.95)

Os regulamentos e exigências escolares também são vistos como causas dos problemas que a educação enfrenta.

Logo de início há uma extrema falta de vagas, a escola tem uma localização que dificulta o trajeto de ida e volta dos alunos. Depois temos os horários estabelecidos pelas escolas, que são muito criticados por não atenderem a realidade da população. Outro fator que dificulta a permanência e o bom desempenho dos alunos na escola são, as despesas com materiais exigidos pela escola como: uniforme, livros, taxas, etc..... Isso porque na maioria dos casos, os pais não podem comprar o que a escola exige.

Todos esses regulamentos não são problemas para as crianças de classe média, cujos pais são bem empregados. No entanto, para as crianças de famílias pobres, estas exigências representam grandes dificuldades e obstáculos para conseguir aprovação na escola.

A família é colocada como principal responsável pelo fracasso dos alunos, não sendo questionadas, as condições materiais de vida dessas famílias, nem sua participação nas relações sociais de produção que são o que determinam, em última instância, as possibilidades de assistência aos filhos. Essas conclusões ideológicas eximem os professores de observar sua própria atuação no contexto escolar, sua participação na seletividade e a função da escola como reprodutora da sociedade desigual na qual se insere.

“A escola não pode ser propriedade de um partido; e o mestre faltará em seus deveres quando empregue a autoridade de que dispõe para atrair seus alunos à rotina de seus preconceitos pessoais, por mais justificados que lhes pareçam”.

DURKHEIM (1978, p.49):

Em várias salas de aula nota-se a exigência constante de disciplina, o estabelecimento de uma relação autoritária entre o professor e seus alunos, o trabalho obrigatório e repetitivo. Um dos meios de controlar a disciplina é a divisão do tempo. Há hora determinada para entrar, sair, para o recreio, a merenda, para tomar água, para ir ao banheiro, etc. O cumprimento do horário é obrigatório, sem levar em conta o que a criança está fazendo ou qual é a sua vontade no momento.

Há, por parte do professor, uma vigilância constante e ameaças, gerando um clima de tensão entre as crianças, por estarem sempre antecipando as consequências de seus “maus atos”: o aluno corre o risco de ficar sem recreio, de ser retirado após as aulas, além de outras ameaças de castigo. Quem é “bem-comportado” recebe recompensas e é apresentado como modelo aos colegas.

“Mas os tempos mudaram e mudaram muito. Hoje, uma suspensão transformou-se num prêmio, seja ela de um dia ou mais. Algumas escolas, mesmo mantendo o sistema de suspensão, são mais esclarecidas, suspendem os alunos de suas atividades didáticas e recreativas, mantendo-o em seu recinto através da organização de trabalhos nas bibliotecas ou coordenações, e aproveitam para encaminhá-lo aos serviços de orientação educacional. Nesses casos, o prêmio não é tão grande”.

WERNECK (1999, p.60)

A atitude do professor em sala de aula é importante para criar climas de atenção e concentração, sem que se perca a alegria. As

aulas tanto podem inibir o aluno quanto fazer que atue de maneira indisciplinada. Portanto, o papel do professor é o de mediador e facilitador; que interage com os alunos na construção do saber. Neste sentido, é muito importante ajudar os professores a saberem ensinar, garantindo assim que todos os alunos possam aprender e desenvolver seu raciocínio.

Alguns professores sentem que seu relacionamento com os alunos determina o clima emocional da sala de aula. Esse clima poderá ser positivo, de apoio ao aluno, quando o relacionamento é afetuoso, cordial. Neste caso, o aluno sente segurança, não teme a crítica e a censura do professor. Seu nível de ansiedade mantém-se baixo e ele pode trabalhar descontraído, criar, render mais intelectualmente. Porém, se o aluno teme constantemente a crítica e a censura do professor, se o relacionamento entre eles é permeado de hostilidade e contraste, a atmosfera da sala de aula é negativa. Neste caso, há o aumento da ansiedade do aluno, com repercussões físicas, diminuindo sua capacidade de percepção, raciocínio e criatividade.

Se a aprendizagem, em sala de aula, for uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz. Se ao contrário, for uma experiência de fracasso, o ato de aprender tenderá a se transformar em ameaça. O aluno ao se considerar fracassado, vai buscar os culpados pelo seu conceito negativo e começa a achar que o professor é chato e que as lições não servem para nada.

O VALOR DO AFETO NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

O saudoso educador Paulo Freire (1997, p.98) certa vez proferiu que “não há educação sem amor”. Sabiamente ele foi ao âmago de tudo, pois educar sem amor pode resultar em um mero ganha pão, em um simples contar de hora-aula ou em uma assinatura de folha de ponto apenas. É mister que viver de verdade exige vontade, alegria, doação, ou seja, exige paixão.

Ressalto ainda, o poema de Francisco Otaviano de Almeida Rosa (1987, p. 12) que diz: “quem passou pela vida em brancas nuvens, (...) passou pela vida e não viveu”. Acredito que mais que a própria razão, a condição de amar é que nos torna especiais dentre os seres que habitam a terra. E na hora de transmitir nossos conhecimentos aos outros homens é importante fazer valer isto que há de belo dentro de nós, sempre transmitindo conhecimentos com afeto.

De acordo com a perspectiva Walloniana, falar de afetividade no ato educacional, mais precisamente na relação professor-aluno, é falar de como lidar com as emoções, com a disciplina e com a postura do conflito eu e o outro. Vale ressaltar que essa postura de conflito eu e o outro, ocorre em dois momentos distintos da vida do educando: na infância e na adolescência.

Para a criança, o conflito se dá com as diversas interferências da família, sua primeira comunidade, e da escola (ou qualquer outro ambiente que ela frequente) em sua vida. Para o adolescente, o conflito ocorre com o estranhamento de si com o

mundo que o cerca.

A sociedade acaba influenciando no desenvolvimento psíquico do aprendiz. O professor deve estar atento e consciente de sua responsabilidade como educador. O ambiente de sala de aula, que muitas vezes pode se mostrar frio, severo e hostil aos nossos educandos, deve ser recolocado, rerepresentado aos mesmos de forma mais amena e amigável.

Quando a maioria das tarefas de sala de aula exige que a criança fique parada e estática, com uma atenção direcionada ao que é exposto pelo professor, certamente este local não será um dos mais atraentes a ela. Não é difícil, dentro desse clima austero, surgir hostilidade da criança em relação ao professor e ao ambiente escolar. Dentro dessas situações de conflito facilmente observadas nas escolas, o professor pode fazer toda a diferença.

Se o professor tiver conhecimento do conflito eu e o outro na construção da personalidade do aluno, com certeza, ele saberá conduzir as relações e receberá esses estímulos com mais calma, não tomando os mesmos como uma questão pessoal.

O professor precisa compreender o aluno e seu universo sociocultural. Mas conhecer esse aluno e seu universo implica em uma pré-disposição de amá-lo. Cabe ao professor investigar mais esse aluno e, ao longo de sua formação, não deixar que esse educando acumule raivas ou questionamentos. Hoje muito se sabe que o lado intelectual caminha de mãos dadas com o lado afetivo.

Considerando esses pontos discutidos, o relacionamento entre professor e aluno deve

ser de amizade, de respeito mútuo, de troca de solidariedade, não aceitando de maneira alguma um ambiente hostil e opressor que semeie o medo e a raiva no contexto de sala de aula.

A prática pedagógica deve sempre prezar o bem estar do educando. Quando o educador consegue entender o poder dessa pedagogia do amor e toda a bem querência que a mesma traz, mais e mais alunos aprenderão com maior facilidade e gosto e, acima de tudo, mais e mais professores notáveis e inesquecíveis passarão pela vida de nossos educandos deixando suas marcas positivas.

AFETIVIDADE

Como atividade essencialmente criadora, a educação apresenta o escopo de guiar o homem no desenvolvimento dinâmico, no curso do qual se constituiria como pessoa humana, dotada de armas do conhecimento, do poder de julgar e das virtudes morais. No contexto das dinâmicas sociais, a educação e a instituição de ensino, no papel de seus professores, devem apresentar um caráter crítico de elevação cultural do indivíduo e da sociedade.

“Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um dado campo de fatos, ou de ideias que constituem o saber estabelecido; pensar é enfrentar pela reflexão a capacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser reformulado que precisa ser reproduzido pelo trabalho de reflexão, sem outras garantias senão o contato com a própria experiência”.

CHAUÍ (1998,p.45):

É de suma importância que o professor, por maior que seja sua capacidade, seu conhecimento, sua formação, tenha consciência de que ele e seus alunos estão em locais, ângulos opostos: por outro lado, ele não deve se vangloriar desta hierarquia e muito menos de seu conhecimento. Para que haja uma boa convivência entre professor e aluno um bom diálogo é fator de essencialidade.

Entretanto, não é esta realidade que observamos no contexto educacional brasileiro, pois o professor geralmente é arrogante, inseguro, ansioso e acaba criando um clima de terror em sala de aula. Na maioria das vezes a causa desta problemática está na má remuneração, na falta de preparo, na instabilidade familiar, fatores que influenciam no desempenho do docente.

Desde os seus primeiros trabalhos, na verdade, PIAGET (1980), reconheceu o aspecto afetivo como importante embora tenha centrado menos sobre este aspecto do que sobre o aspecto cognitivo. Uma segunda razão provável para um estudo maior da dimensão cognitiva reside no fato de Piaget ter percebido que o estudo científico do aspecto afetivo como mais difícil do que o estudo da estrutura cognitiva.

É possível que Piaget tenha escolhido, tentar resolver primeiro os problemas mais controláveis e por isso, dedicou uma quantidade desproporcional de sua energia às questões de estrutura cognitiva.

Uma terceira razão para isso é que à medida que os psicólogos e educadores tentaram entender o trabalho de Piaget, as “construções” que eles fizeram de

sua teoria, começaram na melhor das hipóteses, como “pré-operacionais”. Afora todas essas considerações, por certo, uma leitura cuidadosa dos trabalhos de Piaget deixa claro que uma visão do desenvolvimento intelectual, incluindo apenas o desenvolvimento cognitivo, sem levar inteiramente em conta os aspectos afetivos é incompleta.

AS ESTRATÉGIAS DO PROFESSOR NA UTILIZAÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS

A educação está oportunizando mudanças no pensar da criança e percebe-se que o seu modo de olhar o mundo já não é mais o mesmo. É nessa perspectiva que se apresenta a educação Infantil: a oportunidade de dar às crianças uma “nova” infância. Uma infância que tem de ser respeitada em seus interesses e curiosidades, em que a criança deve brincar muito e, na brincadeira, desenvolver suas potencialidades.

Sabe-se que a criança possui necessidades e características peculiares e a escola desempenha um importante papel nesse aspecto, que é oferecer um espaço favorável às brincadeiras associadas a situações de aprendizagem que sejam significativas, contribuindo para o desenvolvimento de forma agradável e saudável.

O desenvolvimento mental da criança, antes de seis anos de idade, segundo Piaget, pode ser sensivelmente estimulado nos jogos. A brincadeira representa tanto uma atividade cognitiva quanto social e da forma, as mesmas nas crianças exercitam suas

habilidades físicas, crescem cognitivamente e aprendem a interagir com os outros (ANTUNES, 1998, p.73).

O momento da brincadeira possui grande importância, pois contribui para o desenvolvimento do potencial integral da criança. Sendo também o espaço que proporciona liberdade criadora, oportunidades de socialização, afetividade e um encontro com o seu próprio mundo, descobrindo-se de maneira prazerosa.

Partindo desse pressuposto, e por acreditar que, muitas vezes, as brincadeiras não têm feito parte do currículo escolar, sendo ignoradas no planejamento diário, propõe-se uma reflexão acerca da utilização da brincadeira em seu aspecto pedagógico nas escolas de Educação Infantil.

Ao optar por atividade lúdica como forma de desenvolvimento da aprendizagem, o educador poderá conhecer melhor o grupo em que trabalha, promovendo situações interessantes e desafiadoras para a resolução de problemas, permitindo que os aprendizes façam uma auto avaliação com relação sobre seu desempenho, além de permitir que todos participem ativamente de cada etapa vivenciada na execução de cada jogo.

Segundo ANTUNES (1998),

“O jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, que como todo pequeno animal adora jogar e joga sempre e sozinho, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social. O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento

pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem” (p.36).

Cabe ao educador explorar e adaptar as situações cotidianas do educando as atividades escolares, mas para tanto, é de suma importância que domine as ideias e o método que ele deseja trabalhar, com o intuito de que o aluno construa seu próprio conhecimento, e tenha consciência de que os jogos propostos são meios para atingir seus propósitos e não fins em si mesmo.

Segundo o mesmo autor,

“O jogo ocasional, distante de uma cuidadosa e planejada programação, é tão ineficaz quanto um único momento de exercício aeróbico para quem pretende ganhar maior mobilidade física e, por outro lado, uma grande quantidade de jogos reunidos em um manual somente tem validade efetiva quando rigorosamente selecionados e subordinados à aprendizagem que se tem em mente como meta” (p.37).

A atividade lúdica é uma importante fonte ao educador, trazendo informações sobre os interesses de seus alunos, suas interações, suas habilidades de adaptação às regras, etc. Com base nessas observações, o educador tem a oportunidade de programar atividades pedagógicas direcionadas.

Ao programar as atividades, é interessante que o educador associe também alguns questionamentos relativos à idade, capacidades, preferências e outras particularidades, visando o prazer e os efeitos positivos que o jogo proporciona.

Outra questão importante, além de tratar-se de um dos pontos de preocupação dos

educadores infantis, refere-se à organização de um espaço adequado para a realização da atividade, para que o jogo possa ser explorado em sua totalidade.

A conveniência do ambiente é fundamental para o sucesso no uso dos jogos. O espaço necessário à manipulação das peças é sempre imprescindível, assim como sua cuidadosa embalagem e organização, a higiene da mesa ou mesmo do chão em que o aluno usa para sua atividade (ANTUNES, 1998, p.41).

A atenção do educador é fundamental no contato direto com a criança, ensinando-a como utilizar o brinquedo e brincando com ela também. Ao brincar com a criança, o educador contribui significativamente, pois assim a auxilia na construção de sua identidade cultural e de sua personalidade.

Ao utilizarmos o jogo na prática pedagógica, é interessante fazer deste um momento de conhecimento e convivência com as crianças, permitindo conhecê-las e aproximar-se de seu modo de conhecimento do mundo. É interessante voltar o olhar não apenas no que elas fazem, mas também observar o modo como elas fazem.

Neste processo, o centro de atenção passa a ser o outro, buscando para os educadores um novo sentido ao trabalho pedagógico: conhecer a criança para trabalhar com ela, para brincar com ela, para aprender com ela.

Os jogos devem ser utilizados somente quando a programação possibilitar e somente quando se constituírem em um auxílio eficiente ao alcance de um objetivo dentro desta programação. De certa forma, a elaboração do programa deve ser precedida do conhecimento dos jogos específicos e, na

medida em que estes aparecem na proposta pedagógica, é que devem ser aplicados, sempre com o espírito crítico para mantê-los, alterá-los, substituí-los por outros ao se perceber que ficaram distantes desses objetivos. Assim, o jogo só tem validade se usado na hora certa e essa hora é determinada pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do aluno e pelo objetivo proposto. Jamais deve ser introduzido antes que o aluno revele maturidade para superar seu desafio e nunca quando o aluno revelar cansaço pela atividade ou tédio por seus resultados.

Quando o jogo é extremamente fácil ou é acima da capacidade de solução por parte do aluno, causa desinteresse e até mesmo baixa estima. Por isso, é importante que o professor planeje desafios que estimulem o aluno. É essencial que o professor utilize o jogo ou brincadeira como ferramenta de combate à apatia e como instrumento de desafios visando a interação do grupo. O entusiasmo do professor e o preparo dos alunos para um momento especial a ser propiciado pelo jogo constituem um recurso insubstituível no estímulo para que os alunos queiram jogar, e, os jogos devem ser cuidadosamente introduzidos e a posição dos alunos claramente definida.

Nos jogos e brincadeiras que a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde ela estabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros.

O JOGO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

As crianças são “as personagens” dos jogos. Os papéis mudam de um cenário para outro. E todas têm oportunidade de experimentar “pegar o outro, ou serem pegos”; brincar com os amigos ou contra eles. E só um jogo. Mas é muito mais do que um jogo... (Rubem Alves, 2001.p.78)

Para pensar o jogo como meio educacional, devemos situá-lo a partir da definição de objetivos mais amplos. Que papel tem a educação em relação à sociedade? A escola é um instrumento de transformação da sociedade; sua função é contribuir, junto com outras instâncias da vida social, para que essas transformações se efetivem. Nesse sentido, o trabalho da escola deve considerar as crianças como seres sociais e trabalhar com elas no sentido de que sua integração na sociedade seja construtiva. Nessa linha de pensamento, a educação deve privilegiar o contexto socioeconômico e cultural, reconhecendo as diferenças existentes entre as crianças (e considerando os valores e a bagagem que elas já têm); ter a preocupação de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico (cognitivo, afetivo, linguístico, social, moral e físico-motor), assim como a construção e o acesso aos conhecimentos socialmente disponíveis do mundo físico e social. A educação deve instrumentalizar as crianças de forma a tornar possível a construção de sua autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação.

Tornando como base à concepção da

criança como ser integral, constata-se que as atividades que as crianças estão realizando na escola têm um tratamento compartimentado.

Em relação ao desenvolvimento moral as crianças constroem normalmente o seu próprio sistema de valores morais, baseando-se em sua própria necessidade de confiança com as outras. Esse processo é uma verdadeira - construção interior. Na construção autônoma se forma uma boa concepção de si, um ego íntegro e uma autonomia que sustente uma saúde mental positiva.

Formar homens sensíveis, criativos, inventivos e descobridores, assim como espíritos capazes de criticar e distinguir entre o que está provado e o que não está deve ser o principal objetivo da educação.

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A linguagem, formada por representação verbal, é básica no processo de desenvolvimento. Piaget sustenta que a linguagem só aparece depois do pensamento, e que ele depende sobre tudo da coordenação de esquemas sensório-motor.

A linguagem é uma forma de se comunicar e se expressar; um meio, portanto, de interagir socialmente. Falar, ler e escrever são formas de o indivíduo ter acesso aos conhecimentos construídos historicamente e socialmente. Paralelamente, por meio da linguagem, é possível desenvolver a memória, a imaginação e a criatividade e, muito especialmente, passar do pensamento

concreto ao pensamento mais abstrato. A linguagem é, portanto, o meio básico de comunicação social dos indivíduos. Até adquirir a facilidade da linguagem, o jogo é o canal do qual os pensamentos e sentimentos são comunicados pela criança.

O jogo está intimamente relacionado à representação simbólica e reflete e facilita o desenvolvimento dessa representação.

O DESENVOLVIMENTO AFETIVO

À medida que a criança se desenvolve e interage com o meio e com o grupo, sua identidade, sua autoimagem positiva, suas personalidades são desenvolvidas. A afetividade é uma constante no processo de construção do conhecimento e é ela que, na verdade, irá influenciar o caminho da criança na escolha dos seus objetivos.

Amor, ódio, agressividade, medo, insegurança, tensão, alegria ou tristeza são alguns dos afetos mais comuns, com os quais o educador deverá lidar para encaminhar a criança no seu desenvolvimento.

A motivação é outro fator que influencia o desenvolvimento: se a motivação é grande, a criança irá se esforçar para fazer coisas mais complexas. A criança afetivamente perturbada sofrerá um bloqueio no desenvolvimento geral, pois os problemas afetivos canalizarão suas energias.

O jogo espelha e melhora o progresso da criança na pré-escola, com a afirmação do eu e na idade escolar, ajudando na tarefa de consolidação do eu. No jogo pode ser comprovada a importância dos intercâmbios afetivos das crianças entre elas

ou com os adultos significativos (os pais e os professores). O jogo é uma “janela” da vida emocional da criança.

A oportunidade de a criança expressar seus afetos e emoções do jogo só é possível num ambiente e espaço que facilitem a expressão: é o adulto que deve criar esse espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso considerar o fato de que o professor, quando se torna comprometido com o aluno e com uma educação de qualidade, fazendo do aluno alvo do processo ensino-aprendizagem, e cumprindo seu papel de orientador e facilitador do processo, legitima assim a teoria de uma facilitação da aprendizagem, na interação entre sujeitos, ultrapassando, desse modo, a mera condição de ensinar.

No entanto, muitos fatores levam a questionar se esta prática educativa vem realmente acontecendo de maneira satisfatória nas instituições. Muitas vezes, as relações entre os sujeitos acabam por se contrapor, seja por motivos econômicos, sociais, políticos ou ideológicos, demonstrando falhas no cotidiano e lar, bem como limitações quanto à aquisição do conhecimento no processo ensino-aprendizagem.

Na realidade, a prática docente tem uma parcela não só significativa na relação professor e aluno, mas quase que definitiva em todo o processo. A arrogância didática do detentor do saber a “segurança” que o mesmo tem de que seu poder, seu conhecimento

ilimitado são suficientes, pode produzir um aprendizado equivocado e covarde, uma vez que este acredita que a culpa é somente do aluno quando os resultados não condizem com as suas expectativas.

Com toda essa mínima produtividade, o que ocorre é a morte da criatividade, reproduzindo assim o que já existe.

Certamente, a simples mudança de paradigmas não garante de forma alguma uma mudança de concepção pedagógica, ou seja, de prática escolar. A superação de valores tidos como indispensáveis hoje, apesar de ultrapassados, já não são suficientes para os avanços necessários na prática docente.

Para o educador, o ensinar deve ser uma arte, uma ciência e um conjunto de técnicas que são utilizadas para se alcançar um objetivo. Em alguns subsídios, torna-se fácil conduzir o processo de aprender a raciocinar, a refletir e usar a própria criatividade. No momento em que o educador preocupa-se em educar com arte, toma-se comprometido com o aluno e com uma educação de qualidade, fazendo do aluno um alvo do processo ensino-aprendizagem e cumprindo seu papel de orientador no processo.



JULMARA DA SILVA RONCARI

Licenciada em Psicologia em 2000 pela UNG. Pós-Graduada em Educação Fundamental pela FCE em 2018. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal e Particular

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. R. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: J. R. G. AQUINO (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus editorial, 1996.

CECCON, et al. *A vida na escola e a escola da vida*, 33 ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUÍ, M. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: Prado Jr. et al *Descaminhos da Educação*. São Paulo: Cortez, 1998.

COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.

DURKHEIM. E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE P. *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, São Paulo, Paz e Terra, 1998.

LIBÂNEO José Carlos: *Democratização da*

escola pública-A pedagogia crítico - social dos conteúdos, São Paulo, Loyola, 1985.

OLIVEIRA, M. Izete de. Indisciplina Escolar: Determinantes conseqüências e ações. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

PIAGET, J. Psicologia e Epistemologia. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

PILLETTI, Nelson. Estrutura e funcionamento do ensino de 1o grau. 22. ed. São Paulo: Ática, 1996.

_____. Estrutura e funcionamento do ensino de 2o grau. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. História da educação no Brasil. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996a.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygotskyana. In: J. R. G. Aquino (Org.) Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus editorial, 1996.

TARDIFF, Maurice. C. Lessárd. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas: Petrópolis, RJ. Vozes, 2005.

VASCONCELOS. C. dos Santos. Disciplina Construção da Disciplina Consciente e Interativa na sala de aula. Cadernos Pedagógicos do Libertad. São Paulo, Libertad. 1994.

WERNECK, H. Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ZAGURY, Tânia, O professor Refém: Para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil: Rio de Janeiro, Record, 2006.



A MÚSICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA AUXILIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL AUXILIAR NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL INFANTIL

RESUMO: O foco deste artigo é verificar as contribuições da música como um instrumento auxiliar no desenvolvimento educacional infantil, contribuindo como estímulo cognitivo, psicossocial e emocional dos educandos. Especificamente, observar como ocorre a interação da criança com a música, explicar a utilização da linguagem musical em sala de aula. Sendo assim, recorreu-se à autores e pesquisadores que se dedicam ao estudo da música e ao desenvolvimento infantil, dentre os quais destacam-se Bréscia (2003), Brito (2001, 2003), Gainza (1998), Granja (2006), Snyders (2008), Swanwick (2003), entre outros. Ainda assim, buscou-se a fundamentação legal de afirmações dispostas ao longo da pesquisa em diretrizes legais como a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), e do RCN (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil). Justifica-se o desenvolvimento da presente abordagem na necessidade de compreender como a música pode ser utilizada como metodologia educacional auxiliar do ensino infantil, viabilizando mais uma alternativa de ensino aos educadores, tendo em vista que a linguagem musical é algo intrínseco ao ser humano, mostrando-se como uma excelente possibilidade de auxiliar no desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Música; Desenvolvimento Infantil; Educação.

INTRODUÇÃO

Desenvolver atividades educacionais com auxílio da música remete a propostas que ultrapassam os aspectos motivacionais da educação, visto que possibilita a utilização de diversas metodologias de ensino para o amplo desenvolvimento infantil. Nesse contexto, compreende-se que a associação adequada da música a práticas de ensino cria um importante auxílio educacional, ao passo que incentiva o interesse e estimula a curiosidade dos educandos pelos diversos assuntos abordados na escola.

No entanto, para efetivação da aprendizagem com auxílio da música, é necessário que os professores utilizem-na com clareza, compreendendo a relevância dessas atividades para o desenvolvimento dos alunos, tendo em vista que essas práticas educacionais perpassam a tradicional intencionalidade das estratégias de ensino.

As práticas voltadas à acessibilidade do domínio de códigos linguísticos descrevem-se como atividades complexas, onde os objetivos educacionais ultrapassam a decodificação de letras e sons. Desse modo, evidencia-se a importância dos professores incentivarem, primeiramente, a compreensão e a interpretação dos conteúdos ensinados, para posteriormente, trabalharem a subjetividade dos mesmos, evitando a imposição de ideias massificadas.

Assim, a pedagogia da música desponta como uma possibilidade de resgate cultural capaz de auxiliar na construção do conhecimento, tornando-se, inclusive, um instrumento de cidadania ao ser utilizada

para promover a integração social em áreas mais carentes.

A utilização de músicas como instrumento de ensino torna o processo educacional integral, contextualizado e objetivo, contribuindo para desenvolvimento integral do educando, estimulando o desenvolvimento simultâneo da apreensão de conhecimentos em qualquer atividade didática pedagógica.

É de extrema importância estimular a sensibilidade e a percepção infantil para um universo sonoro, pois com auxílio da audição a criança manterá contato com diversos fenômenos sonoros que a cercam e, conseqüentemente com a música. Quanto maior for a sensibilidade do indivíduo para os sons, maiores serão as possibilidades de que descubram suas próprias qualidades. Portanto, é importante exercitá-la desde cedo, pois é por meio desse treino que terá sua memória e atenção desenvolvidas.

Nesse sentido, explica-se que a presente pesquisa o objetivo de verificar a possibilidade de a música ser utilizada como metodologia de ensino auxiliar na educação infantil.

Cabe ressaltar que, para que se efetivem as premissas supracitadas, é necessário que o educador compreenda com clareza a utilização da música no ambiente educativo, pois a excelência do trabalho docente perpassa pela intencionalidade das estratégias praticadas em sala de aula.

Alguns autores que pesquisam a problemática em questão, alertam sobre a ruptura que normalmente ocorre na transição entre a educação infantil e o

ensino fundamental, onde a ludicidade é repentinamente substituída por livros didáticos, exercícios repetitivos e transmissão de ideias massificadas, conduzindo à práticas cansativas e descontextualizadas.

Assim, longe de ser um passatempo ou uma atividade sem objetivo, a música torna-se uma solução simples, criativa e divertida, capaz de apresentar excelentes resultados como alternativa metodológica de ensino.

OS ASPECTOS CIENTÍFICOS DA MÚSICA

Compreende-se a música como algo que sempre esteve presente na vida dos seres humanos, associada à aspectos culturais e tradições de diversos povos em diferentes períodos históricos. Tal informação traduz as diversas modificações que a música sofreu ao longo do tempo, no sentido de acompanhar a preferência musical dos indivíduos e as tendências sociais vigentes.

Brécia (2003) considera a música uma linguagem com intensa participação na evolução do ser humano. O autor informa que estudos antropológicos e arqueológicos verificaram que as primeiras manifestações musicais eram utilizadas em rituais, fato que contribuiu para que a música fosse restrita a práticas religiosas durante muito tempo.

Indícios históricos comprovaram que o ensino da música era obrigatório na Grécia clássica. Brécia (2003) conta que Pitágoras (571 a.C. – 490 a.C.) já havia demonstrado no passado que a execução de uma correta sequência de sons pode modificar padrões comportamentais, contribuindo, inclusive,

para processos de restabelecimento da saúde física e mental.

Segundo Granja (2006) o conceito grego de música não a limitava à dimensão sonora, caracterizando-se como algo mais complexo e abrangente, pois englobava dança, poesia, filosofia e metafísica.

Para os gregos antigos o conceito de música (*mousiké*) não estava limitado à sua dimensão sonora. Era uma percepção abrangente e complexa, a qual englobava também, a dança, a poesia, a filosofia e a metafísica. De modo geral, a música estava inserida na execução atividades complexas relacionadas a cultura, a educação e ao conhecimento de modo geral, (GRANJA, 2006).

Atualmente é possível verificar a formulação de várias conceituações para definir música, no entanto, acredita-se que a mesma pode ser compreendida sob duas perspectivas: artística e científica, uma vez que as relações estabelecidas entre elementos harmônicos são compostas por relações matemáticas e físicas.

Na verdade, é incontestável a existência de uma dicotomia relacionada a conceituação de música, pois sua percepção confunde-se, em alguns aspectos, com arte, tendo em vista que sua execução necessita de elementos científicos, resultando na emissão melódica de tons.

O fato de a música representar um elemento intrínseco a cultura humana, contribui para que a mesma torne-se uma possibilidade de auxílio na educação infantil, pois, ao ser utilizada de modo coordenada, é capaz de estimular o desenvolvimento

cognitivo e emocional, bem como, a percepção sensorial. Assim, o indivíduo ao atingir a idade adulta poderá utilizar da melhor forma possível seu potencial intelectual, exercendo sua criatividade de forma crítica e livre.

A INTERAÇÃO ENTRE CRIANÇA E MÚSICA

Um ambiente sonoro e a presença de diferentes variações musicais possibilitam que a musicalização infantil tenha início ainda na vida intrauterina. Após esse período, a interação da criança como o meio possibilita a ampliação de sua expressão musical, principalmente partir do primeiro ano de vida, por meio das primeiras manifestações vocais e corporais.

Nos primeiros anos de vida, a expressão musical é caracterizada pela ênfase em aspectos intuitivos, afetivos e exploratórios (sensório-motores), conquistados por meio da interação com elementos sonoros. A criança começa a integrar sons ou músicas às suas brincadeiras. Assim, começam a valorizar os sons emitidos pelo movimento de brinquedos, cantam, dramatizam e dançam, atribuindo personalidade musical a objetos sonoros, instrumentos musicais e às próprias suas produções musicais.

Snyders (2008) explica que com auxílio da música, o ser humano consegue expressar seus sentimentos, podendo exteriorizar alegrias ou tristezas. Nesse contexto, compreende-se que a música assume a função de personificar emoções profundas, contribuindo para manifestação de emoções que, muitas vezes, os indivíduos

são incapazes de demonstrar, transcendendo os limites da mente humana.

Um período evidente dessa manifestação é representado pela adolescência, onde os sons ajudam a identificar e distinguir grupos de jovens, os quais buscam por meio de canções descrever as angustias e as alegrias dos sentimentos experimentados nesta fase, (SNYDERS, 2008).

Nesse contexto, verifica-se que a fase do desenvolvimento cognitivo representa um período de grande importância na vida da criança, tendo em vista que a partir dessa fase que os indivíduos começam a perceber e compreender os acontecimentos do meio onde está inserido.

Assim, a música representa uma influência externa capaz de auxiliar amplamente a educação infantil, facilitando o desenvolvimento cognitivo e intelectual de modo dinâmico, necessitando apenas que seja respeitando o ritmo individual de cada educando para isso.

A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Inicialmente, o homem reproduzia os sons que percebia da natureza, como o delicado balançar das folhagens pela brisa, os sons das águas dos rios, o estalar de galhos secos, o canto de pássaros, e assim por diante, não só com a intenção de reproduzi-los, tendo em vista que essa era a música conhecida pelo homem primitivo.

De acordo com Bréscia (2003) a música compõe-se de sons, vibrações irregulares ou

ruídos, ritmo e melodia, sendo esta última formada pela sucessão rítmica e ordenada dos sons. Por último, tem-se a harmonia traduzida pela combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos sons.

O ser humano tem contato com os sons antes mesmo de seu nascimento, pois desde o instante de sua concepção, os indivíduos são expostos à diversas manifestações sonoras, dentre as quais tem-se os sons intrauterinos e a voz materna, os quais se tornarão referência afetiva para criança. Posteriormente, ao perceber as manifestações musicais dos adultos, as quais podem ser melodias curtas, cantigas de ninar, brincadeiras cantadas, rimas, parlendas, etc., as crianças começam a tentar imitar com base na percepção sonora que possuem, criando momentos relevantes em relação ao desenvolvimento afetivo e cognitivo, (RCNEI, 1998).

Para Gainza (1988) a música e o som são energias que estimulam movimentos internos e externos ao ser humano, impulsionando ações e promovendo condutas múltiplas com diferentes qualidades e graus. Não obstante, a música é uma linguagem que transmite sensações e sentidos, perpassando por organização de som e silêncio, onde a afetividade, a cognição e a estética são partes integrantes que a compõem.

A musicalização infantil inicia-se de modo espontâneo, fundamentada na intuição e no contato com a diversidade de sons que compõem a rotina das crianças. A partir do momento em que o indivíduo passa a ter contato com a música, seus conhecimentos tornam-se mais abrangentes.

A MÚSICA COM INSTRUMENTO EDUCACIONAL

No tocante do assunto, discorrer sobre música remete aos seus elementos fundamentais: ritmo, melodia e harmonia, os quais estabelecem paralelos comparativos com momentos característicos (fisiológico, afetivo e mental) da natureza humana.

Dentro de casa as crianças começam a ter contato com a música, por meio das canções de ninar de suas mães, dando início as primeiras noções auditivas e rítmicas, passando a tentar repetir os mesmos sons que fazem parte de seu convívio, isso possibilita aos indivíduos cantarem (emitirem sons melódicos) antes mesmo de aprenderem a articular as primeiras palavras.

No que concerne as metodologias de ensino embasadas na música, explica-se que o ritmo é um fenômeno sonoro que serve de subsídio para o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas, ressaltando que os sons podem ser associados a movimentos corporais e unidos ao canto.

Desse modo, a audição e a imaginação sonora passam a interagir formando a melodia. No entanto, Antunes (1998) assevera que é importante que os professores não confundam inteligência musical com talento.

As crianças são seres naturalmente lúdicos e, com auxílio das brincadeiras criam músicas em consonância ao mundo que descobrem a cada dia. Por meio de cantigas e demais manifestações musicais, as crianças conseguem se “transformar” em sons, exercitando a percepção com auxílio da

pesquisa de materiais sonoros e descobrindo instrumentos musicais.

Transportar a música para o ambiente educacional exige, também, relativo conhecimento musical dos educadores, além de atenção, dedicação e disposição para observar e ouvir atentamente os educandos e suas formas de se expressarem musicalmente em cada fase de seu desenvolvimento, utilizando como subsídio pesquisas e fundamentações teóricas que fundamentem sua atuação profissional.

Atualmente as crianças encontram-se subordinadas a diversos apelos de consumo difundidos amplamente pela mídia. De acordo com Buoro (2003), padrões ditados pela televisão tornam a conduta infantil marcada por modelos estereotipados, os quais muitas vezes se transformam em obstáculos para construção do conhecimento significativo.

Compreende-se que o processo educativo continua sendo extremamente exigente, fazendo com que muitos professores, ainda se deparem com dificuldades para ajudar no desenvolvimento dos educandos, principalmente pelos fatores externos aos ambientes educacionais, representados pela influência dos meios de comunicação atuais e da tecnologia de jogos digitais.

Algumas vezes, é possível observar a negligência de questões importantes à alfabetização musical e sensibilização dos indivíduos, ocorrência gerada por meio da formação inadequada dos docentes, que evidenciam a falta de fundamentação teórica sobre o assunto.

Ao ouvir uma melodia o aluno é

estimulado a refletir sobre os sentimentos recordados. Por outro lado, as letras que compõem as músicas não se afastam de sua característica textual, exigindo assim, o mesmo tratamento interpretativo e estudo vocabular, além de observações sobre a articulação da linguagem utilizada.

As atuais exigências sociais exigem que os indivíduos não estejam aptos somente para administrar seus valores sociais, profissionais e econômicos, os despertar de uma nova consciência coletiva, pautada na preocupação do desenvolvimento desenfreado remetem ao preparo humanitário universal, ético, social e artístico, pois o homem do século XXI deve viver de acordo com estes valores também.

Quanto mais completa for sua formação pessoal, mais predisposição terá para resolver problemas multidisciplinares, presentes em uma sociedade de contínuos processos de mudanças.

Destarte, a formação musical pode transcender os limites escolares, abrangendo o ambiente da coletividade. Contudo, seria um esforço em vão, as escolas tentarem formar o gosto musical e os pais por sua vez, rejeitarem ou desvalorizarem esta tarefa.

A utilização da música no aprendizado envolve a constituição do sujeito musical, a partir da linguagem da constituição da linguagem musical. O emprego dessa linguagem poderá transformar sua percepção, atitudes, pensamentos e seus aspectos subjetivos. Conseqüentemente, o mundo dos educandos envolvidos nesse processo passará por ampla transformação, desenvolvendo outros sentidos e significados.

Brito (2001) acredita que por meio da educação musical é possível estimular a conscientização de interdependência de sentimentos e da racionalidade do educando, viabilizando a percepção da capacidade de raciocinar de modo abrangente e integral.

O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Em meio a interação da criança com diversos tipos de sons, compreende-se que as características fundamentais dos mesmos, as quais podem ser descritas pela altura, intensidade, duração, etc., quando não envolverem a utilização de metodologias de ensino específicas não influenciarão a experiência do educando. Em outras palavras, qualquer tipo de som ou música não apresentam nenhuma influência no desenvolvimento infantil caso não seja empregada com finalidade educacional.

De acordo com o RCNEI (1998) a construção de instrumentos musicais é algo importante na rotina educacional, pois contribui para que os alunos compreendam aspectos relacionados a produção de som e sua qualidade, além de incentivar o desenvolvimento de pesquisas, estimular a imaginação e a criatividade.

Outro aspecto relevante para o desenvolvimento da educação musical é a possibilidade de utilização de jogos de improviso para fazer com que os educandos tenham contato com diversos materiais, instrumentos, sons e músicas. Os educadores poderão aproveitar algumas situações para o desenvolvimento de ações educativas

que envolvam música. Para tanto, jogos poderão ser improvisados com a finalidade de estimular a memória auditiva e musical dos educandos, além da percepção espacial do som.

É importante que o professor observe o comportamento do educando ao tentar cantar, e assim tentar aproximar-se da intenção musical da criança. Afirma-se que após a definição de materiais à serem trabalhados em sala de aula, o professor poderá recorrer a ilustrações de livros, assim como, gravuras, com a intenção de utilizá-las como “partitura”.

O educador pode utilizar, também, contos de fadas e demais produções literárias infantis, os quais configuram-se como um excelente artifício metodológico para trabalhar a educação musical. Acredita-se que ao recorrer a diversificação de possibilidades para trabalhar a música junto aos educandos, o professor estará ampliando sua possibilidade de atuação, podendo recorrer à diversos meios para estimular o desenvolvimento infantil.

Explica-se que o trabalho pedagógico voltado pra educação musical ao ser desenvolvido no âmbito educacional viabiliza a compreensão sobre a relevância da música na vida do ser humano, no sentido de facilitar a percepção de sua influência no processo contínuo de desenvolvimento educacional e aquisição do conhecimento.

De acordo com Brito (2003) em meio a apropriação de conhecimento com auxílio da música, a criança representa a prioridade do processo e não o sujeito, como ocorre em diversas metodologias de ensino

fundamentadas na educação musical.

A VIABILIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA MÚSICA

De acordo com Lobato (2007), poucos educadores infantis demonstram interesse em desenvolver atividades educacionais com auxílio da educação musical. A referida autora explica que a ausência de práticas educacionais fundamentadas na música no currículo das escolas comprova a posição marginal dessa prática no ensino infantil.

Embora a música seja utilizada como uma metodologia de ensino auxiliar na educação infantil, sua presença ainda apresenta caráter funcional ou recreativo, distinguindo-se claramente da educação musical, a qual tem por finalidade associar a intenção musical do educando num processo deliberado e consciente, limitando-se à uma prática educacional dedicada ao estímulo da criatividade das crianças.

Apple (2006) acredita que muitas instituições de ensino preocupam-se em currículos que auxiliam na difusão de conhecimentos técnicos que viabilizarão, futuramente, o desenvolvimento social pautado na economia e na produção. Desse modo, essas escolas demonstram o interesse em desenvolver conhecimentos técnicos em detrimento aos conhecimentos e/ou estímulos artísticos.

Na perspectiva de Freire e Shor (1996) o sistema educacional brasileiro não pode ignorar as exigências sociais, para tanto deve auxiliar na gradativa capacitação técnica dos indivíduos, visando à formação futura

de trabalhadores. No entanto, a educação no deve estar limitada somente à esses interesses, necessitando, assim, procurar difundir informações que humanizem os futuros cidadãos, ao passo que facilita a compreensão das transformações sociais.

Outra circunstância relevante para temática abordada remete ao cenário desfavorável à prática pedagógica baseada na educação musical nas escolas brasileiras, assim como, a falta de conhecimento profissional adequado pelos educadores. Tais fatores implicam em visíveis dificuldades para promoção da formação integral dos educandos, servindo de empecilho para inserção da educação musical no ensino infantil.

Desse modo, tem-se a necessidade dos profissionais da educação reverem questões relacionadas à filosofia escolar e a ideologia da instituição educacional, bem como aos diversos elementos que podem influenciar na repressão da criatividade dos próprios educadores.

Para Swanwick (2003) o incentivo ao desenvolvimento da apreciação sonora é um elemento fundamental para o trabalho pedagógico com a educação musical. Desse modo, compreende-se que essa atividade desponta como algo de grande importância no espaço educacional. No entanto, não é uma tarefa fácil de ser desenvolvida quando refere-se ao trabalho pedagógico com crianças.

A escola humanística sempre foi o sonho de todos os educadores, no entanto, ainda existe a predominância de uma ideologia errônea acerca da escola,

principalmente pelo fato das instituições de ensino, muitas vezes carregar consigo, um sinônimo de repressão.

Em síntese, a educação musical nas escolas deve ser utilizada como um instrumento fundamental para garantir a preservação culturais em muitos países, e este exemplo deve ser seguido por todas as escolas e profissionais da educação que almejam igualar-se aos países desenvolvidos, além de contribuir para disseminação de uma educação voltada para o ser humano e seus sentimentos.

É inquestionável a importância da música para o processo de ensino-aprendizagem, mas infelizmente, ainda é perceptível a ausência ou displicência quanto sua aplicabilidade didático-pedagógica em ambientes educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teorização e presença da música em teorias e legislações voltadas à educação não lhe garantem a efetivação de sua prática como ferramenta de ensino. Esta ocorrência se dá consoante à rigidez de programas e planos de ensino, baseados em parâmetros arcaicos e conservadores, que não possibilitam a prática do desenvolvimento de outras metodologias nas escolas.

Contudo, é possível começar a perceber maior flexibilidade no tocante da produção do conhecimento, inclusive a aceitação de novas abordagens e tratamento teórico-metodológicos a diversos níveis, áreas e categorias dos saberes humanos, os quais possibilitam a utilização da emoção, da

criatividade e até mesmo da subjetividade, para o desenvolvimento do conhecimento.

Nesse sentido, afirma-se que o processo ensino-aprendizagem pode deliberar livremente sobre a necessidade de sua ampliação e liberdade, aumentando suas possibilidades, colaborando, assim, para que a linguagem musical articulada a elementos racionais, educacionais e emocionais, possa colaborar para renovação do trabalho pedagógico como um todo.

A abordagem do presente trabalho teve por objetivo analisar a utilização da música em ambientes educacionais. Para compreender melhor a importância e a influência da música para o ser humano, utilizou-se como apoio a pesquisa em literaturas que descrevem o assunto, assim procurou-se descrever brevemente a origem e conceituação de música.

O desenvolvimento de práticas de ensino através da música em sala de aula traduz a universalização do processo de ensino-aprendizagem, pois como se sabe, a música é uma manifestação artística e cultural que varia de cultura para cultura, despertando no indivíduo a expressão de seus sentimentos, ideias, valores culturais, e ao mesmo tempo estimulando a memória e a inteligência, correlacionando-se ainda, com habilidades linguísticas, lógicas e matemáticas.

Essa afirmativa está baseada nas observações dos teóricos estudados, os quais proporcionaram o entendimento da música como fonte de desenvolvimento da criança, pois ao receber ensinamentos através da ludicidade, a criança consegue apreciar e, ao mesmo tempo adquirir conhecimentos.

Através da apropriação de seu conceito particular e de seu processo histórico individual, a música demonstra que não surgiu apenas como um artifício artístico, cultural, ou apenas como diversão. Em síntese, a música não é nenhuma metodologia moderna, mas sim algo que contribuiu e ainda contribui para o desenvolvimento do aprendizado desde a antiguidade.

Nesse sentido, os educadores precisam adaptá-la aos seus planos de aula, não de forma aleatória, sem o desenvolvimento de uma pesquisa prévia, mas que seja contextualizada juntamente com os conteúdos curriculares, consoante aos fundamentos pedagógicos do ensino, sob uma perspectiva lúdica e prazerosa, baseado em métodos que despertam a criança para a obtenção de sentidos, daquilo que está aprendendo em sala de aula.

As instituições escolares por sua vez, devem se preocupar mais com as metodologias de ensino utilizadas, oferecendo orientações complementares tanto aos educadores quanto aos educandos, melhorando assim, as condições oferecidas para o ensino-aprendizagem, pois somente com a utilização de recursos adequados, os professores poderão proporcionar aos seus alunos a eficácia do aprendizado.

Portanto, a expressão musical, assim como as modalidades de ensino, são construções sociais e culturais inseridas no processo de aprendizagem dos indivíduos. Nessa perspectiva, é necessário conceber a música e o aprendizado, considerando os significados e valores atribuídos por aqueles que participam desse processo.

Dessa forma, conclui-se que o educador pode trabalhar a música em todas as demais áreas da educação, associando-a com temas específicos como números, poesias, folclore, gramática, história, geografia e etc. Entretanto, esta interdisciplinaridade exigirá do educador, habilidades e competências para criação de situações que levem o educando a construção de seus conhecimentos.



KARINA NASCIMENTO SILVA

Graduada em Licenciatura em Educação Física (2011) e Bacharel em Educação Física (2012) pela Universidade Cidade de São Paulo; Graduada em Licenciatura em Pedagogia (2013) pela Universidade Nove de Julho; Pós-Graduação em Psicomotricidade e Aprendizagem (2015) e Ludopedagogia (2016) pela Faculdade XV de Agosto; Professora de Educação Física nas redes Municipais de São Paulo (capital) e Santo André.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. As inteligências múltiplas e seus estímulos. São Paulo: Papyrus, 2008.

APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Lei 11.769/08. Altera a lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: MEC/SEF, 2008.

_____. Lei 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Ensino de quinta a oitava série, Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil. v. 3. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. 1998.

BRÉSCIA, Vera Pressagno. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

_____. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAINZA, Violeta H. de. Estudos de psicopedagogia musical: novas buscas em educação. 3. ed. São Paulo: Summus 1998.

GRANJA, Carlos Eduardo de S. Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

LOBATO, Walkíria Teresa F. A formação pedagógico-musical de professores egressos da pedagogia. (Dissertação de Mestrado). Brasília: FE/Unb, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8632/1/2007_WalkiriaTeresaFLobato.pdf>. Acesso em: 07 agosto 2018.

SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? São Paulo: Cortez, 2008.

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.



A IMPORTÂNCIA DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

RESUMO: A pesquisa tange o propósito condizente com o processo de apropriação da escrita e da leitura por meio da mediação. Por intermédio de estratégias que são desenvolvidas por professores, a compreensão dos textos inseridos na vida escolar, ou mesmo em situações corriqueiras, passam a representar valores e a caracterizar um universo novo. A leitura é um processo que requer do educando conhecimento específico, sendo necessárias algumas construções no decorrer deste percurso que vão além do simples ato de decodificação. A intencionalidade da leitura, a interpretação que se faz de um texto, juntos revelam a ideia de quem escreveu. Sendo então pertinente investir na formação do leitor, para que tal mensagem seja representada com sua real intenção e expressão. Os valores que cercam o mundo leitor, estão acarretados de transformações e inúmeras expectativas que transcendem a simples representação da escrita fora do contexto, mesmo em suas características culturais, e na elaboração formais e informais da escrita, a leitura exige uma adoção de estratégias e amadurecimento linguísticos para representar sua mensagem.

Palavras-chave: Estratégia; Interpretação; Leitura; Mediação; Texto.

INTRODUÇÃO

Desenvolver ações educativas, pontuar a arte da leitura, estrategicamente agir sobre um produto em desenvolvimento, essas características e atributos próprios dos professores, são a base que solidifica o saber almejado pela prática da mediação. É possível por intermédio das estratégias de leitura atribuir valores que enfatizam o prazer de desvendar e conhecer novos horizontes, reconhecer as funções da leitura, compreender a necessidade deste saber, e ainda, propiciar devaneios que só uma boa leitura pode inferir.

Quando a prática pedagógica gera prazer aos educandos, estes se entregam aos desafios que lhes são propostos e a aprendizagem passa atribuir significados. É nesta trama que a atuação do professor como mediador situa-se no processo educativo, não como uma linha de atuação tradicional ou mesmo construtivistas entre outras, mas como um profissional dotado de saber que incube o educando do que lhe é necessário.

As estratégias de leitura tomam lugar nas salas de aulas exatamente no momento em que o amadurecimento do professor enquanto profissional aflora, especialmente quando sua prática se revela na necessidade da compreensão dos alunos, e estes, sem a apropriação da leitura e suas finalidades, não desenvolvem em nenhuma outra habilidade que exija interpretação.

O desfrute da leitura é característica própria do leitor, para manejar e alcançar os objetivos propostos de cada situação dada a leitura, a inferência do professor é

fundamental. Na abordagem proposta, o melhor resultado advém da aplicação das estratégias de leitura, tendo o professor leitor como referência. Também a transformação na configuração do currículo escolar, as práxis pedagógicas, e todo projeto elaborado pela instituição que valorize a leitura.

A aplicação das estratégias de leitura embora façam parte do planejamento do professor, não tange a execução com facilidade no contexto escolar. Antes da excelência compreensão leitora, existe a paixão pelo qual move o leitor. É importante instigar o gosto pela leitura para termos alunos leitores. Mas como desenvolver tal habilidade e prazer, se em muitos profissionais não exalam a mesma essência a qual desejam sentir? É pertinente tratar a temática, mas é realmente indissociável ler e interpretar com autonomia sem ater a paixão pela prática? O referido artigo trata as especificidades da leitura, e elenca a importância deste saber para a vida.

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA EM AMBIENTES EDUCACIONAIS

Ao analisar o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento leitor dos educandos, bem como o papel do professor como mediador, torna-se necessário conhecer e refletir sobre as possibilidades pedagógicas que o ambiente escolar e os profissionais da educação podem oferecer como facilitadores da apropriação deste saber.

De acordo com Teberosky (1987) a construção do conhecimento assume características significativas, quando professores e alunos se envolvem na complexidade vivenciadas nos espaços pedagógicos. A interação estabelecida neste contexto fundamenta o trabalho docente e é extremamente importante para ampliar o repertório do aluno.

A sociedade atual segundo Meirieu (1998) está fomentada de muitas informações e rupturas estruturais paradigmáticas. Tais transformações inferem na relação pedagógica e no cotidiano da sala de aula. O autor aponta alguns princípios fundantes da relação pedagógica, e enfatiza que a instituição escolar almeja ocupar espaço privilegiado no processo de transmissão dos saberes.

Segundo Tardif; Lessard (2008) esses princípios determinam os saberes necessários aos educandos por meio do currículo, também a complexidade do processo de apropriação da escrita, sendo pautada passo a passo, sempre antecipando a informação para a apresentação do objetivo comum, como na apresentação da letra antes da palavra, da palavra antes da frase e assim sequencialmente. A ação pedagógica neste cenário apresentado é desafiada a refletir suas práticas.

[...] a ação pedagógica não pode nunca se limitar à coerção e ao controle autoritário, porque ela exige, para ter êxito, uma certa participação dos alunos e, de algum modo, seu “consentimento” [...] sua “motivação”. [...] Ninguém pode forçar alguém a aprender (embora se possa fazê-lo a fazer de conta

que aprende ou submetê-lo aos símbolos exteriores da aprendizagem). [...] Ensinar é lidar com um “objeto humano”. [...] Essa participação dos alunos está no centro das “estratégias de motivação” que empenham uma boa parte do ensino. (TARDIF; LESSARD, 2008)

Solé (1998) também propõe um desafio aos professores para que, estes assumam os espaços das salas de aulas como verdadeiros ambientes de pesquisas e valorização dos saberes advindos da vivência dos educandos. A relação constituída no ambiente escolar é a primeira manifestação positiva que facilita e contribui com o desenvolvimento da leitura e da interpretação.

De acordo com Solé (1998) o ambiente escolar passa a privilegiar o processo de aprendizagem e aponta as consequências da ação docente ao referir-se como resultante do trabalho desenvolvido o “aluno”, e elenca diferentes dimensões como:

- Área do conhecimento – esta dimensão propicia ao sujeito situações nas quais necessitam de um raciocínio, ou seja, é preciso pensar, analisar, argumentar, pesquisar, comparar, descobrir, construir... atribuir significados dos conhecimentos já estabelecidos ao mesmo tempo que contribuimos com novos saberes.

- Área afetivo - emocional – esta área direciona o sujeito ao conhecimento das suas potencialidades, ou seja, as suas capacidades e limitações em se relacionar e conviver com as pessoas, a forma como determina a cooperação, o respeito, a solidariedade entre outros.

- Área das habilidades – aqui a proposta

é analisar a articulação dos conhecimentos construídos em todas as situações concretas do dia a dia, também propor debates, produzir livremente, expressando e comunicando com as pessoas e o mundo, estar à frente de situações desafiadoras entre outras atividades.

- Desenvolvimento de atividades e valores – esta dimensão engloba os valores éticos, políticos e sociais enfocando o bem comum da sociedade e a valorização do conhecimento.

Segundo Meirieu (1998) a construção do conhecimento está presente no repertório escolar em todos os momentos, alguns são mais enfatizados pelo uso categórico do caderno e o lápis, mas podemos notar as aprendizagens sendo disseminadas em cada espaço e tempo da instituição, independente da hierarquia estabelecida, dependente da interação e relação entre as pessoas.

Pesquisar-ensinar-artista: viver, em uma palavra. Arriscar-se, assumir o risco da morte, que é estar vivo/a, sem se considerar um produto acabado. Viver, para nos fazer mais artistas da própria profissão e existência. Para realizar a sina e a situação de estar no mundo, vivos/as. E, em consequência, para tornar nossa vida e a dos/as outros/as mais dignas de serem vividas. (ESTEBAN; ZACCUR, 2002)

Como os autores tratam é preciso viver com dignidade, e nada mais digno referente a construção do conhecimento e a vida social do que possibilitar ao sujeito, ler e interpretar o mundo que o cerca.

Quanto a esta perspectiva Solé (1998) ressalta que a leitura objetiva algo, ela

é fomentada por devaneios, preenche momentos de lazer, de necessidades, podem expressar sentimentos, atuarem como comunicação entre tantas formas. Dado as variáveis funções para a leitura, existe uma importante inferência, o conteúdo de um texto permanece invariável, ele é o que é e ponto, sendo assim, por que dois leitores extraem diferentes informações de um mesmo texto?

Segundo Solé (1998) os objetivos da leitura devem ser consideradas quando ensinamos os alunos, respondendo a indagação, compreendemos que ao ler, o educando constrói significado do texto, mesmo tendo o próprio texto seus objetivos específicos, o leitor respeita essa característica, mas sem conhecimento prévio permite inferir conclusões distintas uns dos outros.

De acordo com Alonso; Mateos (1985) a leitura é o processo pelo qual se compreende a linguagem escrita. Assim, o texto intervêm seu conteúdo da mesma forma como o leitor intervêm suas expectativas e conhecimentos prévios.

Para Solé (1998) a abordagem sobre a leitura não pode ater-se a modelos determinados, mas é preciso enquanto pesquisa conhecer os processos que envolvem a leitura. A autora faz uma inferência quanto a interação dos sujeitos com a leitura, para exemplificar alguns modelos serão usados os termos hierárquicos ascendentes – BOTTOM UP e descendentes – TOP DOWN.

- Considerando o primeiro modelo ascendente, o leitor quando em contato com o texto, processa os elementos iniciando com as letras, passando pela formação das

palavras, conseqüentemente as frases e segue a construção hierárquica até conduzir o leitor a compreender o texto em sua totalidade. Este modelo implica a habilidade de decodificar a leitura sem a preocupação com a inferência de elementos, ou seja, sem perceber determinados erros tipográficos.

- O modelo descendente já posiciona o leitor frente a leitura considerando seus conhecimentos, assim não procede na decodificação de símbolos, letra por letra, mas sim na utilização dos recursos cognitivos que estabelecem antecipações sobre o conteúdo do texto, sendo portanto, importante para o leitor a compreensão do texto pelo qual já se conhece a respeito. Este modelo também é hierárquico e segue uma seqüência, a proposta de ensino nesta concepção requer o reconhecimento global de palavras.

Segundo Solé (1998) os modelos apresentados enfatizam o leitor ou a leitura, a autora propõe um modelo interativo em questão, o qual não seja dado mais importância a um e menos ao outro, embora o modelo interativo atribua valor a compreensão dos textos por parte dos alunos e também os conhecimentos que os mesmos têm, o importante nesta concepção é trazer para o leitor elementos que compõem o texto, gerando expectativas em diferentes níveis (de letras, de palavras) permitindo processar a informação como input para o nível seguinte.

A relevância que se dá ao processo de leitura na perspectiva interativa funciona depois da input, como no processo ascendente propagando a informação para

maiores níveis de conhecimento, também propicia expectativas em níveis semânticos e de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) por meio do processo descendente.

O leitor dentro da perspectiva interativa, utiliza ambos conhecimentos de mundo e de texto para construir e interpretar o que se pretende. O procedimento da leitura e da escrita envolve a aprendizagem do código, sendo pertinente tratar a alfabetização e neste caso inferir a linguagem em sua globalidade (escutar, falar, ler e escrever). A compreensão do sistema alfabético requer da criança um desenvolvimento metalinguístico.

Para Solé (1998) todo ambiente pode favorecer a apropriação da leitura, ao presenciar a professora lendo uma história, ao elaborar uma lista de compras com os pais, ao levar um bilhete da escola para casa, essas e outras situações propiciam a leitura e o uso social da mesma. As crianças passam a entender que toda escrita tem a função de transmitir uma mensagem, essas situações dão significados a escrita, portanto sua compreensão atuam como meios facilitadores de aprendizagens.

Essa prática permite inserir o código de diversos contextos, tornando-os significativos para os alunos. O leitor possui conhecimentos pertinentes à leitura, entende que o que é escrito refere-se a coisas, diz coisas, e ler é saber o que a escrita diz. Dado o contexto, a leitura vai além da decodificação, é a transcendência das formalidades das palavras, a significação da leitura e todo contexto que a engloba.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA COMO MEIO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM

De acordo com Coll (1987) nomenclaturas referem-se a termos que definem a capacidade leitora de alguém. Habilidades, técnicas, procedimentos, destreza, algumas pessoas preferem se ater a pontos isolados de cada parte do processo da leitura, mas é necessário como aponta o próprio autor utilizar-se das possibilidades que todas as “estratégias de leituras” permitem, para então ampliar o conhecimento do aluno.

A abordagem estratégica da leitura, permite refletir sobre o processo por tal execução, mas na prática implica uma postura do leitor, o qual utiliza-se de recursos já apropriados como o domínio da escrita e também da retórica quando possível.

Segundo Solé (1998) as reflexões a respeito da leitura pode partir da simples análise das funções e das atividades que temos no dia a dia. Quando pensamos no cardápio do almoço, nas compras que temos que fazer, no filho que temos que buscar na escola, na ligação que fazemos para felicitar um amigo, esses, entre outros, são procedimentos que precisam ser realizados e organizados no decorrer do dia.

A situação proposta exige a capacidade do pensamento estratégico para resolver todos os procedimentos priorizando os essenciais, cumprindo os horários quando necessários, e articulando o trajeto para que não passe no mesmo lugar desnecessariamente, com tudo,

ainda pensar nos lugares que vamos, as lojas estão fechadas? Qual está mais próxima? Qual mais longe? Se for em mercados, as compras terão perecíveis? Posso comprar a carne, o queijo e depois ir no cabeleireiro e ainda buscar os filhos na escola? Todo esse trajeto e as atividades que serão realizadas fazem parte de uma organização mental, que em alguns momentos são condicionadas por ações automatizadas, outras como seguir uma receita culinária, mas existem aquelas em que o planejamento é o ponto chave para a realização das atividades.

É preciso considerar dado o contexto, que o planejamento condiz ao procedimento para chegar ao fim. Mas no percurso inferências podem mudar o curso, sendo assim as habilidades cognitivas necessitam de ordens mais elevadas. É pertinente relacionar à metacognição a capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre nossa atuação e de planejá-la.

Segundo Solé (1998) é preciso ensinar estratégias de leituras, a autora considera que as estratégias são procedimentos, não tratam de receitas infalíveis ou habilidades específicas. A compreensão leitora, caracteriza mentalidade estratégica, capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Em uma perspectiva cognitivista, construtivista da leitura quando o aluno possui uma habilidade para decodificação, a compreensão do que se lê é produto da clareza e da coerência do conteúdo dos textos, da familiaridade ou conhecimento da estrutura e do nível aceitável do seu léxico, sintaxe e coesão.

O conhecimento prévio do leitor é relevante para o conteúdo do texto, a lembrança do que lê entre outras estratégias como compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Cabe ao professor inferir indagações que contribua com essa apropriação, fazendo-os pensar sobre: o que sabem do texto? O conteúdo pode ser útil? Conhecem o autor? Qual gênero textual? Qual objetivo da leitura? É necessário fazer o roteiro de forma estratégica na elaboração e execução de todo o processo formativo do aluno. Para que ao final do período estipulado pelo planejamento a apropriação deste saber aconteça.

Para Solé (1998) é preciso enquanto mediador do processo de leitura, ativar e aportar conhecimentos prévios, dirigir a atenção ao fundamental ponto textual, ainda que este pareça trivial, avaliar, comparar e elaborar as diversas inferências, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões a respeito do material em questão, e acrescentar todas essas estratégias como possibilidades de novos caminhos para entender a leitura.

A educação trata o processo e as situações de ensino e aprendizagem que se articulam com a prática do professor por meio do seu comportamento leitor. O modelo é enfatizado pela leitura em voz alta, essa ação permite verbalizar e compreender o texto. Inicialmente o professor demonstra sua habilidade leitora, depois abre oportunidades para que o aluno participe, subsidiando esse momento de levantamento de hipóteses, concretizando a abstração.

De acordo com Baumann (1990) o professor

é o responsável pela atuação eficiente diante de um cenário leitor, a metodologia se relaciona por etapas que instrui o educando. Para o autor é por intermédio do ensino direto que a apropriação do saber pode ser concretizada.

Baumann (1990) relaciona a etapa para compreender a leitura seguindo uma introdução, enfatizando neste primeiro momento os objetivos da leitura para os alunos, mostrando sua utilidade e atuação sobre o conteúdo trabalhado. Depois é preciso que o professor explique para seus alunos as estratégias que vão utilizar, e sobretudo que os façam entender sobre o que vão aprender. O ensino direto é pautado exatamente na ordem em que o professor atua como o responsável pelo ensino, nesta ação, o exemplo, a clareza, o levantamento de perguntas e respostas que direcionam a compreensão do texto, descreve a habilidade em questão. Na aplicação direcionada pelo professor, os alunos demonstram o que aprenderam, permitindo uma nova inferência do professor caso seja necessário.

“(…) Quando há ensino direto, dedica-se tempo suficiente à leitura, os professores aceitam sua responsabilidade no progresso dos alunos e esperam que estes aprendam. Os professores conhecem os objetivos de suas aulas e são capazes de expô-los claramente aos alunos. A atmosfera é séria e organizada, mas ao mesmo tempo cálida, relaxada e solidária. O professor seleciona as atividades e dirige as aulas; o ensino não é realizado por um livro de atividades, livro de texto ou por outro aluno. Geralmente é realizado em grupos grandes ou pequenos,

os alunos obtêm mais êxito do que fracassos e estão concentrados na tarefa durante a maior parte do tempo. O professor está bem preparado, é capaz de prevenir o mau comportamento, verifica que seus alunos compreendem, corrige adequadamente e torna a repetir as explicações em caso de necessidade. Mas o mais importante é que o professor comanda a situação de aprendizagem, mostrando, falando, demonstrando, descrevendo, ensinando o que deve ser aprendido” (BAUMANN, 1990)

De acordo com Baumann (1990) o ensino direto passa pelo procedimento estratégico, é possível nesta concepção desenvolver junto com todo o processo de ensino a apropriação eficiente da leitura. Mas necessariamente é relevante refletir sobre a conduta do professor e do aluno, para que a característica predominante deste método (a sequência ordenada) não estabeleça condições única de aprendizagem. Pelo contrário, seja parte de um planejamento que indique sua prática como meio estratégico tornando-se parte do desenvolvimento cognitivo do aluno.

Segundo Solé (1998) a utilização de estratégias de leitura são imprescindíveis na educação escolar. Sendo assim, é importante elencar prioridades educativas e organizar o espaço para oferecer condições de desenvolvimento leitor.

Dado ênfase no processo de ensino das estratégias, a instituição pode abordar inicialmente os tipos de textos oferecidos aos alunos. Quando o objetivo é leitura, inferir textos sem significado ou que desperte obrigatoriedade pode ser um erro, é preciso começar com temas que propicie

expectativas no leitor. Após a inserção é importante subsidiar o ambiente com tipologias textuais, garantindo o interesse permanente do educando.

De acordo com Adam (1985) a classificação dos textos também são pontos determinantes para inferir conhecimento estratégico aos alunos. Ao trabalhar com textos narrativos por exemplo, o professor pode caracterizar informações como desenvolvimento cronológico, explicando as peculiaridades organizacional como: início; desenvolvimento caracterizado por uma complicação ou ação; e final representando a resolução. Ainda sobre o texto narrativo é possível identificar uma estrutura dialogal, como por exemplo contos, parlendas e outros.

Na classificação, tipos textuais descritivos são muito usados e servem como estratégias para identificar a intencionalidade de seu conteúdo. Encontramos ainda os textos expositivos, que caracterizam a mensagem direta explicativa de um determinado fenômeno, ou a simples informação a respeito de algo (objetos ou acontecimentos que chegaram um fim).

Dentro das possibilidades textuais, o professor pode atribuir pontos chave para identificar o gênero, trabalhar com leituras compartilhadas, promover debates sobre a leitura, permitir inferir ideias e gerar conclusões a respeito do que foi lido. O ensino destas ferramentas permitem aos alunos se apropriarem da ideia geral do texto, interagindo assim com os fatos e compreendendo a intencionalidade da produção. Ao discorrer sobre as

possibilidades textuais o professor assume seu papel mediador instigando seus alunos a identificarem os objetivos da leitura.

Segundo Solé (1998) a apropriação dos conhecimentos gerais sobre os gêneros textuais, as características que permeiam cada um, transformam em instrumentos motivadores, pois permitem aos educandos extraírem por meio da leitura: informações precisas; seguirem instruções; se comunicarem; ler por prazer e vontade de aprender sempre mais. As estratégias de leitura ajuda a descobrir suas utilidades, promovendo aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias de leitura apresentada neste artigo, são fundamentais práticas pedagógicas que viabilizam a apropriação do saber ler e compreender a escrita, suas possibilidades também inferem na formação e desenvolvimento do sujeito, independentemente da posição hierárquica que este representa na instituição, na vida social ou cultural.

A compreensão da leitura é a garantia de um desempenho eficiente em qualquer tarefa, o desvendar da decodificação e a habilidade de ir além das palavras, permitem aos leitores uma atuação sobre a vida.

Com relação ao processo de ensino, quando alunos e professores se envolvem com as diversas estratégias de leitura, a compreensão a respeito do tema amplia as possibilidades de interação, argumentação e atuação sobre os objetivos do texto e permite

formar autonomia para ambos (professor e aluno).

Frente aos desafios educacionais, a leitura é uma ferramenta importante para formar o educando, também é um dos problemas enfrentados por muitos professores em relação a execução do currículo. Ler, como discorrido no artigo representa além da decodificação, necessita de entendimento, compreensão leitora, e tratando-se de alunos em formação, implica prática pedagógica no processo de alfabetização.

Compreendido a alfabetização, o desenvolvimento da leitura acontece gradativamente no seio escolar. Os objetivos fundamentais da educação, ler e escrever, estarão sempre enfatizados pela prática da leitura em sala de aula. Ressalto neste contexto uma ênfase no ensino das estratégias como essencial prática do professor mediador, atuando nas necessidades dos alunos, auxiliando-os para compreender a totalidade do assunto do texto e a despertarem interesse nas diversas leituras.



**KATIA ALESSANDRA LEME
MACHADO**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninter - Centro Universitário Internacional (2018); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Professora Carolina de Moraes Macedo, Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Professor Dides Crispim de Almeida Antonio.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. Reflexão linguística sobre os tipos de textos e habilidades de leitura. Orientação educacional e vocacional. Porto Alegre, Ed. Artmed, 1985.

ALONSO, J.; MATEOS, M. M. Compreensão de leitura: modelos, treinamento e avaliação. Infância e aprendizagem. Madri: Aprendizagem/Visualizador. 1985.

BAUMANN, J. F. Ensino direto da capacidade de entender a ideia principal. In: BAUMANN, J. F.(ed.) Compreensão de leitura (como trabalhar a ideia principal na sala de aula). Madri: Aprendizagem/Visualizador. 1990.

COLL, C. Psicologia e currículo. Uma abordagem psicopedagógica para o desenvolvimento do currículo escolar. Barcelona: Laia. 1987.

ESTEBAN, M. T; ZACCUR, E. (Org.). Professora pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MEIRIEU, P. Aprender... sim, mas como? Porto Alegre, Ed. Artmed,1998.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

TARDIF M. & LESSARD C. O trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4ª ed. Trad. De João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEBEROSKY. A. A compreensão da escrita no desenvolvimento espontâneo e na aprendizagem escolar. Tese de doutorado. Universidade de Barcelona. 1987.



A FONÉTICA E FONOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo contemplar os estudos da fonética articulatória e fonologia no ensino de língua portuguesa como segunda língua e suas implicações. A metodologia adotada é da pesquisa bibliográfica qualitativa que reuni as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta do tema. Faz-se uma contextualização histórica acerca das acepções da fonética e da fonologia. Há um breve levantamento sobre conceitos básicos da descrição linguística como unidades e pares mínimos, vogais e consoantes. Pondera-se a respeito do aparelho fonador e os mecanismos de produção dos sons. Discorre-se sobre a necessidade de refletir estratégias de ensino de uma língua estrangeira e como utilizar os recursos fonéticos e fonológicos quebrando o paradigma destes como “conhecimentos metalinguísticos”. Entende-se que a compreensão oral e auditiva de uma língua é uma habilidade importante que precisa ser ensinada e sistematizada, neste sentido compreender as ocorrências fonéticas, de modo contextualizado, contribui para o seu aprimoramento.

Palavras-chave: Fonética; Fonologia; Língua Portuguesa; Língua Estrangeira.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é contemplar os estudos de fonética articulatória com base numa revisão do aparelho fonador humano, sua função social e sua importância na produção dos sons da fala no ensino de língua portuguesa como língua estrangeira.

Pretendo retomar conceitos básicos da descrição linguística como unidades e pares mínimos, vogais, consoantes (realizações múltiplas da vibrante / /; a classificação polêmica do fonema /N; as dificuldades em torno no fonema /s, traços distintivos, fonemas, prosódia (esse é outro assunto que não recebe a atenção devida no ensino da língua, percebo aqui a oportunidade de rever pontos da fonologia da língua, como acento, valor fonológico do acento e vocábulos fonológico), entre outros.

Penso ser importante tal retomada, pois se projeta sobre a necessidade de aquisição do jargão específico da área. Pretendo conseguir apresentá-los de modo simples e objetivo.

Almejo ponderar sobre a importância da fonética e fonologia no ensino de Português Língua Estrangeira. Aspiro levantar questões relativas aos traços vocais e de personalidade que também incidem na produção oral e acabam por construir diferencial significativo no ato de fala e, contemplar a abordagem de fatos na fala individual com relevância sócio-semântica.

CONSIDERAÇÕES SOBRE FONÉTICA E FONOLOGIA

A Fonética aborda dos constituintes do discurso segmentados no grau mais denso, quando ainda estão desprovidos de sentido, ou seja, a Fonética trata dos sons da fala. Muitos autores tratam Fonética e Fonologia como áreas de estudos interdependentes, porquanto não é fácil delinear a linha que separa esses dois campos do conhecimento. TRUBETZKOY foi quem requereu a distinção entre Fonética e Fonologia.

Em função disso, considera-se Fonética e Fonologia como uma área única, preservando o nome Fonético por ser mais disseminado entre os estudiosos. A Fonética pode ser subdividida em três áreas distintas: articulatória, acústica e auditiva.

No presente artigo será enfatizado a Fonética Articulatória, pois é esta que evidencia a forma como os sons da fala são emitidos pelo aparelho fonador.

CALLOU & LEITE (2005) definem Fonética como “ciência que trata da substância da expressão” e fonologia como “a ciência que trata da forma da expressão”.

Percebe-se que há um consenso entre os autores ao afirmar que, apesar da distinção entre as ciências, há uma dependência entre elas. Falar é uma habilidade que distingue o homem dos demais animais. Esta forma de linguagem é produzida por algo que chamamos de aparelho fonador (pulmões, a laringe, a faringe, as cavidades oral e nasal).

No que diz respeito ao aparelho fonador e os mecanismos de produção dos sons temos:

A corrente de ar - A corrente de ar em movimento percorre o aparelho fonador e produz diferentes sons conforme o posicionamento de órgãos como o diafragma,

glote, cavidade bucal etc.

É constituído das seguintes partes:

a) Pulmões, os brônquios e a traquéia - órgãos respiratórios que fornecem a corrente de ar, matéria prima da fonação.

b) Laringe- localizam-se aqui as cordas vocais, que produzem a energia sonora utilizada na fala.

c) Cavidades supralaríngeas (faringe, boca e fossas nasais), que funcionam como caixas de ressonância, sendo que a cavidade bucal pode variar profundamente de forma e de volume, graças aos movimentos dos órgãos ativos, sobretudo da língua, que, de tão importante na fonação, se tornou sinônimo de idioma.

FUNCIONAMENTO DO APARELHO FONADOR

O ar expelido dos pulmões, por via dos brônquios, adentra na traqueia e chega à laringe, ao atravessar a glote, costuma deparar o primeiro obstáculo à sua passagem.

A glote, que fica na altura do chamado pomo-de-adão ou gogó, é a abertura entre duas pregas musculares das paredes superiores da laringe, conhecidas pelo nome de cordas vocais.

O fluxo de ar pode encontra-la fechada ou aberta, em virtude de estarem aproximados ou afastados os bordos das cordas vocais.

No primeiro caso, o ar força a passagem por meio das cordas vocais tesas, fazendo-as vibrar e produzir o som musical característico das articulações sonoras.

No segundo caso, relaxadas as cordas vocais, o ar se evade sem vibrações laríngeas.

As articulações produzidas denominam-se surdas.

A distinção entre sonora e surda pode ser claramente percebida na pronúncia de duas consoantes que no mais se identificam. B (sonoro) P (surdo)

Ao sair da laringe, a corrente expiratória entra na cavidade faríngea, uma encruzilhada, que lhe oferece duas vias de acesso ao exterior: o canal bucal e o nasal.

Suspensão ao entrecruzar desses dois canais fica o véu palatino, órgão dotado de mobilidade capaz de obstruir ou não o ingresso do ar na cavidade nasal e, conseqüentemente, de determinar a natureza oral ou nasal de um som.

Quando levantado, o véu palatino cola-se à parede posterior da faringe, deixando livre apenas o conduto bucal. As articulações assim obtidas denominam-se orais.

Quando abaixado, o véu palatino deixa ambas as passagens livres. A corrente expiratória então se divide, e uma parte dela escoar-se pelas fossas nasais, nestas adquire-se a ressonância característica das articulações, por esse motivo, também chamadas nasais.

A fonação- As cordas vocais exercem um papel importante na linguagem humana. O seu posicionamento faz variar os sons, por exemplo, os tremulados “sons produzidos pela vibração lenta das cordas vocais”.

Nasalização-Quando parte do fluxo do ar passa pela cavidade nasal origina-se os sons nasais. Sons nasalizados são aqueles que são escoados pela boca e pela cavidade nasal. A nasalização “é um mecanismo que envolve aberturas e fechamentos de uma passagem

que conduz a outra cavidade”.

Consoantes: Pontos e modos de articulação-Consoantes são sons produzidos pela ação de dois articuladores; como exemplo, o palato que quando articulado com a língua produz o som palatal.

Vogais - “sons produzidos com o estreitamento da cavidade oral” e se diferencia das consoantes. São classificadas como altas, baixas e médias em relação a altura e anteriores, centrais e posteriores pela posição do corpo.

Sílaba-Há muitas teorias acerca da sílaba, mas há um consenso em sua importância nos estudos de prosódia e de ritmo.

Prosódia-é o estudo dos acentos (que têm a função de distinguir palavras), padrões entoacionais (a variação dos tons faz distinguir o tipo de frase), ritmos (silábico e acentual) e velocidades (largo, andante, allegretto etc).

Para a representação dos sons foi criado o alfabeto fonético é um modo para escrever os sons das línguas. A transcrição fonética registra sem equívocos os que transmitem na fala. Estes possibilitam a leitura de qualquer leitura, claro por alguém conhecedor das normas.

Nem todos os sons que proferimos em língua portuguesa contém o mesmo valor no funcionamento de nosso idioma.

Alguns servem para distinguir palavras que no mais se identificariam, por exemplo, em: “erro”. A diversidade de timbre da vogal tônica é suficiente para estabelecer uma oposição entre substantivo e verbo.

Toda distinção expressiva entre duas palavras de um idioma constituído pela

oposição ou contraste entre dois sons mostra que cada um desses sons concebe uma unidade mental sonora diferente. Essa unidade de que o som é a representação física recebe o nome de fonema.

Correspondem, pois, a fonemas diversos os sons vocálicos e consonânticos diferenciadores das palavras atrás mencionadas.

A disciplina que estuda minuciosamente os sons da fala, as múltiplas realizações dos fonemas, chama-se fonética.

A parte da gramática que estuda o comportamento dos fonemas numa língua denomina-se fonologia, fonemática ou fonêmica.

Há muitas definições para fonemas, uma delas seria a de Jakobson (1967) “feixe de traços distintivos”; para alguns estudiosos o fonema é algo sem significação.

Para a fonologia o que interessa são os traços distintivos dos sons, por isso os traços prosódicos e suprasegmentais devem ser levados em conta em uma análise fonológica.

Para MARTINET (1971), traço distintivo ou pertinente é aquele que altera o sentido da palavra. Os traços podem ser articulatorios, perceptuais e acústicos.

Temos também as variantes que são os diferentes sons que produz um mesmo fonema. As variantes ou alofones podem ser posicionais, regionais, estilísticas, livres ou facultativas. Os arquifonemas são “variações de sons”, como exemplo, [menino] por [mininu], percebe-se que há diferenças nos componentes sonoros, em uma mesma posição, mas isso, não é suficiente para mudar significado da palavra.

Há muitos processos fonológicos. Os mais comuns são: o processo de assimilação ex: m[i]nino por menino; processo de ditongação (ex: rapa[y]s por rapaz) o processo que apaga segmentos (ex: xi[kr]a por xícara).

Relação complexa é a do grafema-som-fonema. Pensando, sabemos o quanto é difícil a criação de uma reforma ortográfica, uma vez que há muitas variações, entretanto podemos pensar em algo que aproximasse o sistema escrito com o oral.

A EVOLUÇÃO DOS ESTUDOS DE FONÉTICA E FONOLOGIA

Os estudos fonéticos articulatórios iniciaram com Platão, passou por árabes, hindus e islandeses. Os árabes e hindus tinham um grande interesse pela descrição dos sons por desejarem uma pronúncia ideal para os textos religiosos. Eles estudavam as mudanças pelo meio da história; Saussure também tinha essa compreensão, foi ele “o primeiro a diferenciar diacronia de sincronia”. Após muitas pesquisas em 1889 foi instaurado o alfabeto fonético internacional.

A partir da metade do século XIX já aparecem estudos sobre a grande variação de sons existentes e as impossibilidades de se “escrever cada som distinto com um símbolo específico” Ainda neste século foi criado o quimógrafo, que permitirão, por exemplo, registro dos movimentos articulatórios da língua, mas que depois foi substituído pelos oscilógrafos, o espectrógrafo e o sonógrafo. Na atualidade usam-se modelos computadorizados.

Já o sistema fonológico começou a ser

observado separadamente da fonética a partir do Círculo Linguístico de Praga, que tinha como concepção que o sistema fonológico; deve ser visto como uma “teia de relações de diferentes conteúdos entre os vários tipos de oposições”.

Conforme CÂMARA (1976) são exemplos de oposições: privativas, bilateral, multilateral, proporcional e gradual.

Da corrente estruturalista, aqui no Brasil a linha de pensamento que teve a maior penetração foi “fonema como uma família de sons foneticamente semelhantes, sons esses relacionados de tal modo que nenhum deles ocorra no mesmo ambiente”. Para o uso desta teoria temos que ter dois procedimentos básicos: o contraste (ex: pata: bata) e distribuição complementar (ex: [t] e [d] por [ts] e [ds]).

No modelo estruturalista havia a exigência de relações biunívocas, invariáveis e determináveis; foi á este modelo que Chomsky se opôs reintroduzindo a descrição processual.

Após alguns estudos, aparece a fonologia gerativa natural, a fonologia natural que tinha como objetivo “determinar os processos naturais dos quais o homem é dotado”.

De modo recente apareceu a fonologia autosegmental e a fonologia métrica. Os sistemas de traços distintivos são: os prosódicos (tom, força e quantidade) e os inerentes que se divide em 12 em 2 classes: sonoridade e tonalidade. Há múltiplos estudos sobre os traços distintivos, entretanto todos se iniciam pelas linhas de Chomsky e Halle.

DESCRIÇÃO FONOLÓGICA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Conforme CÂMARA (1976), as consoantes são classificadas assim: “quanto ao modo de articulação, em oclusivas, fricativa, laterais e vibrantes (líquidas) e nasais, quanto a ponto de articulação, em labiais, anteriores (ântero-linguais) e (pósterio-linguais) e quanto ao papel das cordas vocais em surdas e sonoras.” As vibrantes são bastante questionáveis, são muitos aspectos a serem levantados sobre elas, sobretudo em português. O aspecto fonético é muito importante para a interpretação das vibrantes. As questões levantadas sobre as vibrantes são devidas as grandes variações geográfica e histórica que se tem registro. Há mudança também no que se diz respeito a ponto de articulação que ela é produzida.

No Brasil temos sete fonemas vocálicos e cinco vogais pretônicas. Esta última considerada como precária se levarmos em conta o exemplo “menino” por “mininu”.

Temos também as vogais nasais que são “realizadas com ressonância nasal”. Existem muitas interpretações das vogais nasais. Uma delas seria que o arquifonema /N/ nasaliza a vogal diante de consoantes alveolares, labiais, velares e palatais. As vogais nasais no fim das palavras geralmente são ditongadas.

A vogal em hiato perdeu na fala culta perdeu a nasalidade, mas ainda podemos encontrá-la em falas populares. O n e o m nasalizam as vogais como se fosse o til.

Há vários estudos sobre a nasalização das

vogais, mas nenhum foi suficiente abrangente, para teorizar todas as possibilidades de nasalização de uma vogal.

CÂMARA (1976) defende que “as assilábicas que ocorrem nos verdadeiros ditongos, existe a possibilidade de serem interpretadas como fonemas distintos das correspondentes vogais silábicas (ex: coais/quais). Há monotongação nos ditongos (ow). Alguns encontros vocálicos como série são pronunciados como ditongos ou hiatos, dependendo de fatores como ritmo ao ser pronunciado. A língua materna está intimamente ligada com a identidade de um povo. Uma língua pode apresentar até três variações: diátrica (regional); diástrica (nível formal ou informal etc.) e expressiva (homem, mulher etc.). As variações fonológicas ocorrem de forma gradual. Geralmente as variações fonológicas não têm grande efeito na área linguística, mas sim em âmbito social.

LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

O curso de uma língua estrangeira deve abordar uma conotação muito mais ampla que a simples aprendizagem de um código por meio de regras e normas desconectadas da realidade. A ideia subjacente a essa proposta é a de que a língua carrega marcas e traços culturais que só se aprendem em circunstâncias de uso prático, que pensam uma autêntica serventia de seu aprendizado.

Podemos observar a gramática em diferentes períodos e com diversos papéis no ensino de uma língua estrangeira.

Por muito tempo, as aulas de LE foram elaboradas no desígnio de desenvolver com os alunos um “conhecimento metalinguístico”. Os conteúdos gramaticais tinham tanta importância que serviam como eixo norteador da organização curricular.

Hoje, ao falarmos em “ensino comunicativo de línguas”, muitos professores se colocam em posição radical diante ao papel da gramática, defendendo o completo repúdio das regras, enquanto outros ainda não conseguem imaginar suas aulas sem que a gramática esteja presente.

O que está em processo, de fato, não é sua “culpabilidade ou remissão” nos materiais e em sala de aula, entretanto o papel que a gramática acolhe tendo em vista os avanços que conquistamos nessa área e como ela pode ser usada a favor do acréscimo da competência comunicativa de nossos alunos. Ela continua a ter função e importância, todavia não basta mais tomarmos esse “código” como objeto de estudo.

Esse estudo deve estar, então, em prol da interação do estudante na comunicação, ou seja, bons leitores que conhecem e reconhecem a gramática de uma língua, e não apenas conhecedores de gramática que têm dificuldades em ler um texto apresentado em outro padrão, (que não a sua língua materna),

O professor de LE não pode olhar para o ensino e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras sob um prisma linear. A língua não é uma série de estruturas estáticas e descontextualizadas. Parafraseando CELCE-MURCIA (2001), o ensino e a aprendizagem de uma língua devem ser vistos em três níveis – estrutura, sentido e uso – a estrutura

ganha sentido a partir da valorização e do uso adequado da língua.

Refletir sobre o caráter multidimensional do ensino e da aprendizagem de Línguas Estrangeiras se faz cada vez mais necessário e relevante, além disso, discutir acerca do que é realmente aprender uma língua, seja ela materna ou estrangeira, também tem um papel imprescindível no ensino de uma língua estrangeira.

Tendo como base a abordagem comunicativa para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, temos em POSSENTI (1996, p. 47), “que estudar uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, e contextualizadas, de modo que este “saber” submerja algo além de uma estrutura gramatical”. Essa gramática, conforme FRANCHI (apud TRAVAGLIA, 1996, p. 28), independe de estudos “gramaticais sistêmicos, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regra”.

É muito importante que o docente consiga articular o conhecimento linguístico internalizado que o educando possui, de forma que seja conexo para o bom desempenho na compreensão e no uso desta língua, que se dá a partir da construção tanto do discurso falado quanto do escrito.

O desenvolvimento de uma competência comunicativa em Línguas Estrangeiras deve impulsionar e orientar as escolhas que os interlocutores fazem da organização da compreensão e produção da linguagem nas mais variadas situações de comunicação.

Assim, deve-se “propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação”. (TRAVAGLIA, 1996, p. 18).

A partir do momento em que há abertura aos variados discursos (i.e., os diversos enunciados produzidos em uma situação de comunicação e o evento da enunciação em si), teremos uma interação melhor entre os conhecimentos construídos e a sociedade, o que reforça a função social da aprendizagem da LE na escola.

Empregando a abordagem comunicativa como base do processo de ensino e de aprendizagem de estruturas gramaticais, é muito importante que o professor de LE esteja em busca de diferentes estratégias de ensino para os diferentes aspectos das três faces da aprendizagem de estruturas gramaticais.

FONÉTICA E FONOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

CARVALHO (2003) traz que esta é sua dicotomia básica e, juntamente com o par sincronia / diacronia, constitui uma das mais fecundas. Fundamentada na oposição social / individual, revelou-se com o tempo extremamente profícuo. O que é fato da língua (*langue*) está no campo social; o que é ato da fala ou discurso (*parole*) situa-se

na esfera do individual. Repousando sua dicotomia na Sociologia, ciência nascente e já de grande prestígio então, SAUSSURE (p. 16) afirma e adverte ao mesmo tempo: “A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro”. Vale ressaltar que, para o autor a linguagem é a faculdade natural de usar uma língua, “ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional.

Ainda em SAUSSURE (2003, p.92) a língua, como acervo linguístico, é “o conjunto dos hábitos lingüísticos que permitem a uma pessoa compreender e fazer-se compreender”. A língua é “uma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos” (p. 27). E, com toda a consideração a Saussure, acrescentaríamos nós: um dicionário e uma gramática, cuja influência será proporcional ao conhecimento e à percepção linguística do falante.

Na condição de acervo, a língua guarda consigo toda a experiência histórica acumulada por um povo durante a sua existência. Disso nos dá testemunho o latim, símbolo permanente da cultura e das instituições romanas. Também o português, nos seus oito séculos de existência, acumulou um rico e notável acervo linguístico e literário. Importante língua de cultura constitui tesouro comum dos povos irmanados pela lusofonia.

Como instituição social, a língua “não está completa em nenhum [indivíduo], e só na massa ela existe de modo completo” (p. 21), por isso, ela é, simultaneamente, realidade

psíquica e instituição social. Para Saussure, a língua “é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (p. 17); é “a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (p. 22).

A visão da língua como realidade sistemática e funcional é o conteúdo mais importante da concepção saussuriana. Para ele, a língua é um código, um sistema, “de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica” (p. 23). Saussure vê a língua como um objeto de “natureza homogênea” Essa concepção da língua como sistema funcional, como um sistema que exprime ideias está imbricada com a noção de valor.

A fala, ao contrário da língua, por se constituir de atos individuais, torna-se múltipla, imprevisível, irredutível a uma pauta sistemática. Os atos linguísticos individuais são indefinidos, não formam um sistema. Os fatos linguísticos sociais, bem diversamente, formam um sistema, pela sua própria natureza homogênea. Vale ressaltar, no entanto, que tanto o funcionamento quanto a exploração da faculdade da linguagem estão intimamente ligados às implicações mútuas existentes entre os elementos língua (virtualidade) e fala (realidade).

Quanto ao conceito de norma, trata-se de uma contribuição do linguista romeno COSERIU, que propôs um acréscimo à dicotomia saussuriana. Sua tricotomia vai do

mais concreto (fala, uso individual da norma) ao mais abstrato (língua, sistema funcional), passando por um grau intermediário: a norma (uso coletivo da língua). Em outras palavras, há realizações consagradas pelo uso e que, portanto, são normais em determinadas circunstâncias linguísticas, previstas pelo sistema funcional.

É a norma que nos prendemos de forma imediata, conforme o grupo social de que fazemos parte e a região na qual vivemos. A norma seria assim um primeiro grau de abstração da fala. Considerando-se a língua (o sistema) um conjunto de possibilidades abstratas, a norma seria então um conjunto de realizações concretas e de caráter coletivo da língua. Vejamos alguns exemplos da oposição norma / sistema no português do Brasil.

O conhecido [š], chiente pós-vocálica, variante de [s], é norma no Rio de Janeiro em todas as classes sociais: gás [gaš], mês [meš], basta [bašta]. Já no Sul, a pronúncia sancionada pelo uso (ou norma) é marcadamente alveolar: [basta], [mês], [gás].

FONÉTICA NO ENSINO DE PLE

Os linguistas KRASHEN (1981) e PETERSON (1991) colocam a habilidade auditiva entre uma das mais importantes para apreensão da mensagem e, até mesmo, em toda a ação de aprendizagem de uma língua estrangeira. A partir disso, se traçarmos um paralelo com o desenvolvimento de uma língua materna, pode-se afirmar que todos nós passamos por um período de silêncio, em que compreendemos muito mais do que

falamos. E este é o primeiro passo para que alcancemos o desenvolvimento da linguagem oral.

A compreensão auditiva costumava ser relegada a uma habilidade passiva, por ser mais voltada para a percepção do que para a produção do discurso. Entretanto, para que a compreensão se efetive, é necessário que o ouvinte tenha um papel ativo na construção deste conhecimento. E se nos indagássemos se as atividades de listening são mesmo tão passivas assim, compreenderíamos que avaliar os papéis do aluno e do professor na compreensão do discurso.

Assim, a compreensão do discurso, seja ele falado ou escrito, não se dá somente pelo que alguém escreve ou diz. A compreensão se dá quando o ouvinte busca um papel ativo na enunciação, usando estratégias de compreensão e seu conhecimento de mundo para construir o significado do discurso.

A partir das colocações feitas acima, como podemos ter certeza de que nossos alunos compreenderam a mensagem passada pela gravação se não temos acesso direto ao processo de compreensão deles? ANDERSON & LYNCH (2000) tentam responder a este questionamento que muitos de nós temos. A orientação principal passada por eles é de que trabalhem com algum tipo de atividade em que possamos ver realmente se houve essa compreensão, numa sequência de três fases: input, processamento da informação e output. É fundamental que o professor auxilie no processamento da informação, salientando algumas estratégias de compreensão

auditiva possíveis de serem usadas naquele momento em que se está trabalhando com o material de áudio. Ao reforçar o uso de estratégias de aprendizagem, o professor atinge o objetivo de desenvolver o lado cognitivo do aluno, num trabalho de conscientização do processo de compreensão auditiva. Portanto, o output será muito mais produtivo.

A partir do momento em que o professor ressalta o uso destas estratégias, ele está investindo em um aluno mais consciente de suas próprias habilidades e sujeito de sua aprendizagem. Seguramente, este aluno poderá usar as mesmas estratégias quando ouvindo uma canção ou ainda assistindo a um filme ou programa de televisão.

PETERSON (1991) também reforça a importância da valorização do desenvolvimento cognitivo de nossos alunos a partir da exposição destes a um estudo e possível uso de estratégias de compreensão auditiva. O monitoramento da própria compreensão mostra uma maior consciência do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e, conseqüentemente, uma maior autonomia para desenvolver as outras habilidades dentro de um contexto de maior valorização do sentido e do uso da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo contemplou os estudos de fonética articulatória com base numa revisão do aparelho fonador humano, sua função social e sua importância na produção dos sons da fala no ensino de língua

portuguesa como língua estrangeira.

Observamos que muitos autores tratam Fonética e Fonologia como áreas de estudos interdependentes, pois não é simples esquematizar a linha que separa esses dois campos do conhecimento.

A parte da gramática que estuda o comportamento dos fonemas numa língua denomina-se fonologia, fonemática ou fonêmica.

Historicamente, os estudos fonéticos articulatórios iniciaram com Platão, passou por árabes, hindus e islandeses.

Por muito tempo, as aulas de LE foram elaboradas no desígnio de desenvolver com os alunos um “conhecimento metalinguístico”. Os conteúdos gramaticais tinham tanta importância que serviam como eixo norteador da organização curricular.

Atualmente, ao falarmos em “ensino comunicativo de línguas”, muitos docentes se colocam em posição radical perante o papel da gramática, defendendo o completo repúdio das regras, enquanto outros ainda não conseguem imaginar suas aulas sem que a gramática esteja presente.

Sendo assim, ao falarmos na fonética no ensino de português como língua estrangeira, não estamos pensando como um conhecimento metalinguístico, até por que esta Relação do grafema-som-fonema é muito complexa, refletindo, sabemos o quanto é difícil a criação de uma reforma ortográfica, pois há um grande número de variações, mas podemos pensar em algo que aproximasse o sistema escrito com o oral.

Dialogar sobre o caráter multidimensional do ensino e da aprendizagem de língua

portuguesa como língua estrangeira se faz cada vez mais proeminente, além disso, discutir acerca do que é verdadeiramente aprender uma língua, seja ela materna ou estrangeira, também tem um papel imprescindível no ensino de uma língua estrangeira.

É essencial que o educador auxilie no processamento da informação, evidenciando algumas estratégias de compreensão auditiva possíveis de serem empregadas naquele momento em que se está trabalhando seja com o material de áudio, seja na conversação, ou ainda, há alunos que necessitam do “conhecimento metalinguístico” para se apropriar de todas as variações possíveis.

A Fonética e Fonologia têm muito a contribuir com os falantes de outro idioma, pois vai firmá-los como bilíngues ou políglotas, se neste caso considerarmos a afirmação de Bechara que devemos ser “políglotas em nossa própria língua” pois, como falantes de Língua Portuguesa também nos deparamos com tantas variantes.

Baseado no fato que ensinar a ler, isto é, contribuir com o desenvolvimento de estratégias que permitam a leitura, especialmente na área de Língua, professores devem continuamente buscar ferramentas para favorecer a compreensão leitora, sendo assim a investigação de novos métodos de ensino, visando à formação de leitores competentes necessita de ser constante e sempre (re) pensada.

O educador não pode esperar que o desenvolvimento da competência leitora seja algo espontâneo, deve-se sempre orientar

e antecipar dificuldades que surgirão no decorrer do trabalho, e o mais importante, permitir a exposição da compreensão de cada um.

Conforme SOLÉ (1998, p. 70), as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolve o cognitivo e o metacognitivo, ou seja, são métodos que dependem de um trabalho que vise a interação entre os envolvidos no processo de aprendizagem, isto é, das ações propositadas do professor às reações involuntárias do aprendiz, portanto, como, ainda afirma SOLÉ no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas.

O docente precisa estimular o aluno a alcançar os objetivos propostos e, para isto (re) criar estratégias que possibilitam a compreensão textual.



KÁTIA ALVES BEZERRA

Graduada em Letras pela UNG (2004), especialista em Língua Portuguesa pela PUC-SP (2006), em Gestão Educacional pela UNIFEI (2016) e Informática instrumental pela UFTPR (2017); Professora de Informática na EMEF Tenente Moisés Elias de Souza.

REFERÊNCIAS

- CALLOU, Dinnah & LEITE, Yonne (2005). Iniciação à Fonética e à Fonologia. 10ª Edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2005
- CÂMARA Júnior, Joaquim Matoso. História e estrutura da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.
- _____. Joaquim Mattoso. Para o estudo da fonêmica portuguesa. Rio de Janeiro: Simões, 1953. / Rio de Janeiro: Padrão, 1977.
- CAVALIERE, Ricardo Stavola. Pontos essenciais em fonética e fonologia. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. (253 p.)
- CARVALHO, Castelar de. Para compreender Saussure. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- JAKOBSON, Roman. Fonema e fonologia. Rio de Janeiro, acadêmica, 1967.
- KATO, Mary A. No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística. 7ª edição. - São Paulo: Editora Ática (Série Fundamentos).
- KRASHEN, S. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon, 1981.
- MARTINET, André. A linguística sincrônica. Rio de Janeiro, Edições Tempo Brasileiro, 1971.
- POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.
- PRETI, Dino. Estudos de língua oral e escrita. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Cultrix, 2003.
- SILVA, Thais Cristófar. Fonética e fonologia do português. São Paulo: Contexto, 1999.
- SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. Estudos de fonética do idioma português. São Paulo: Cortez, 1982.
- _____. Português Língua Estrangeira: perspectivas: São Paulo: Cortez, 1998
- SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto alegre: Artmed, 1998.



DESENVOLVENDO O HÁBITO DE LER

RESUMO: O ato de ler ou ouvir histórias se torna um instrumento facilitador da construção e ampliação do vocabulário, e no desenvolvimento cognitivo e afetivo do educando. Por ser a escola um espaço privilegiado na qual muitas vezes se inicia o encontro entre o leitor e o livro, é fundamental que se crie planos para incentivar esse contato. O objetivo deste trabalho é demonstrar que a criança, desde muito pequena, familiarizada com o ato de ouvir ou ler histórias, adquire o comportamento leitor. Neste trabalho são apontados alguns pontos importantes, levando em conta a formação de futuros leitores. Esta pesquisa se desenvolveu baseada em teóricos

Palavras-chave: Leitura; Comportamento leitor; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Segundo Rubens Alves (2001) “a aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer”, considerando assim que o ato de contar histórias deve ser conteúdo presente desde os primeiros anos da criança.

Nos Referencias de Educação Infantil (1998, p.143), encontramos os seguintes dizeres [...] “a leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu eu”, e assim possibilitando que as crianças façam diferentes interpretações, expressem suas opiniões, gostos sobre o que foi lido, contribuindo para autonomia do pensamento. Desta forma acreditamos que o ato de ler contribui para construção de um individuo completo, e na capacidade de fazer a leitura de mundo podendo assim ser um individuo reflexivo e produtor de suas próprias ideias.

Para Vygotsky(1999), a interferência do adulto “o professor”, é de fundamental importância para contribuição da linguagem, e a interação com o meio, essa relação que o educando constrói suas experiências.

Assim podemos dizer que o ato de contar histórias é importantíssimo na vida da criança, porque oferece a oportunidade de viver o imaginário. Nesta fase do desenvolvimento dos primeiros anos de vida, deve-se estimular a criatividade e motivar o gosto pela leitura, mesmo diante do grande

desafio que encontramos nos dias atuais. A televisão, a internet e outras tecnologias, a cada dia toma um maior espaço dentro do desenvolvimento de nossas crianças.

Com o embasamento teórico de diferentes estudiosos do assunto procurei neste estudo, justificar o quanto contar histórias possibilita a criança a entrar em contato com a magia dos contos e poder com eles incentivar o gosto pela leitura.

DESENVOLVENDO O HÁBITO DE LER

Segundo Rubens Alves (2001), “a aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer”.

Desenvolver o hábito de ler é um processo que exige determinação, ele ocorre no transcorrer da vida do ser humano. Existem diversos fatores que influenciam nesse desenvolvimento.

“A criança que houve histórias desde cedo, que tem contato direto com livros e que seja estimulado terá um desenvolvimento favorável ao seu vocabulário, bem como a prontidão para a leitura” (Bamberguerd, 2000, p.71).

De acordo com a citação de Bamberguerd (2000, p.72), podemos afirmar que a motivação para leitura deve ocorrer desde seus primeiros anos e que o “exemplo” é papel fundamental para que a criança adquira essa competência. Porém, não são todos os pais que tem esse hábito, deixando essa responsabilidade nas mãos da escola.

Zotz, (in: Cagneti, 1996, p.25) quando

fala da literatura como filosofia de vida e de evolução, comenta que “o desenvolvimento do interesse e hábito da leitura se faz num processo constante que se inicia com a família, reforça-se na escola e continua ao longo da vida...” é por este motivo que a leitura é um processo contínuo de crescimento adquirindo uma permanente auto formação do indivíduo. Ao ler a criança entra em contato com diferentes mundos, viaja por diversos espaços e com esse conhecimento constrói novos horizontes.

Segundo Soares (2005), um programa de formação de leitores deve se preocupar também com o desenvolvimento do professor como leitor “porque se a pessoa não utilizar e não tiver prazer no convívio com o material escrito, é muito difícil passar isso para as crianças”, desta forma, o professor muitas vezes se torna o único exemplo de leitor para as crianças, e conforme cita o autor acima é importante que se ofereça ao professor condições para estar se atualizando e entrando em contato com diferentes portadores de texto.

Voltando à criança, além de se considerar importante o estágio que a criança se encontra, outro ponto que se deve estar atento é o despertar a atenção e interesse de nossos educandos, e para isso se faz necessário o planejar Como nos traz Abramovich (1997.p.21).

[...] é bom que quem esteja contando crie todo um clima de envolvimento, de encanto... Que saiba dar pausas, criar intervalos, respeitar o tempo para o imaginário de cada criança construir seu cenário, visualizar seus monstros, criar seus dragões, adentrar pela

casa, vestir a princesa, pensar na cara do padre, sentir o galope do cavalo, imaginar o tamanho do bandido e outras coisas mais [...].

Ainda a mesma autora diz que “(...) É bom evitar as descrições imensas e cheias de detalhes, deixando o campo mais aberto para o imaginário da criança. Ela quer ouvir mais as conversas, as ações, os acontecimentos (...)”, outra fala sobre os recursos para estimular o hábito de ler cita a autora é “(...) sussurrar quando a personagem fala baixinho ou está pensando algo importantíssimo; é bom levantar a voz quando uma algazarra está acontecendo, ou falar de mansinho quando a ação é calma... Ah, é bom falar muito baixinho, de modo quase inaudível, nos momentos de reflexão ou dúvida, e usar humoradamente as onomatopeias, os ruídos, os espantos... Ah, é fundamental dar longas pausas quando se introduz o “então...”, para que haja tempo de cada um imaginar as muitas coisas que estão para acontecer em seguida... E é bom valorizar o momento em que o conflito está acontecendo e dar tempo, muito tempo, para que cada ouvinte o vivencie e tome a sua posição (...)”.

Especialistas sobre o assunto comentam na Revista Nova Escola, (abril/2008, p.10/11), que para alguém se interessar por livros na vida adulta, é fundamental que a palavra escrita esteja ao seu alcance desde cedo. Ou seja: estimular a leitura dentro do berçário, com bebês que ainda nem aprenderam a falar, pode ser o caminho mais curto para a formação de um futuro leitor. Manuseando um livro, eles são capazes de identificar a existência da grafia

e passam a estabelecer uma relação direta com a linguagem escrita. Pouco importa se a criança ainda não aprendeu a ler ou se o exemplar em questão é feito de papel, plástico ou tecido.

Em um mundo em que a tecnologia encanta as crianças, chega-se a pensar que o livro é coisa do passado, mas somente quem conhece os benefícios adquiridos com a leitura, o encantamento que as páginas de um livro propiciam ao leitor saberá dizer que não existe tecnologia no mundo que substitua o ato de ler.

Daí a importância de estar mostrando esse mundo que se cria e recria no imaginário do leitor ao abrir um livro

COMPORTAMENTO LEITOR

Segundo Coelho (2002), “a leitura no sentido de compreensão do mundo é condição básica do ser humano”.

A escola é um espaço privilegiado aonde muitas vezes se inicia o encontro entre o leitor e o livro, e de fundamental importância que se crie planos para incentivar esse contato. Seu maior objetivo o de despertar o hábito de leitura, garantindo assim que o leitor tenha prazer nesse hábito.

A criança lê do seu jeito muito antes da alfabetização, ela aprende ao observar o “outro” de forma que dentro do ambiente escolar o professor deve ser o exemplo para seus alunos.

O processo de aprendizado se inicia com a percepção que a criança adquire ao manusear livros. Para Soares (set.2005, p.18), “esse aprendizado chama-se letramento: É o

convívio da criança desde muito pequena com a literatura, o livro, a revista, com as práticas de leitura e escrita.”, desta forma a criança que tem oportunidade de ter acesso aos diferentes portadores de leitura dentro do seu desenvolvimento constrói um caminho infinito de descobertas e de compreensão de mundo.

De acordo com Coelho (2000, p.16), “a escola ao oferecer diferentes tipos de leitura ao seu educando, estimula o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro, a leitura de mundo em seus vários níveis e, dinamizando o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente condição sine qua non para a plena realidade do ser”.

Uma instituição de grande importância em construir a ponte entre a criança e o mundo é a escola, cabe à escola ser um ambiente que permita o aluno chegar ao seu autoconhecimento e ter acesso ao mundo da cultura dando-lhe oportunidade de ser um adulto crítico, reflexivo, autônomo e capaz de construir sua própria história, e o livro é capaz de auxiliar o aluno a esse desenvolvimento.

Ao desenvolver o hábito da leitura, ainda no início, ou durante a escolaridade, a pessoa torna-se apta a interpretar e formar uma linha de pensamento lógico construindo argumentos para discutir, dialogar e argumentar seu ponto de vista. Neste sentido, relatam os PCN's (2001, p.54),

“Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam

socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade”.

Desta forma observamos que o contexto em que o indivíduo está inserido influi na capacidade que ele apresenta de interpretar o que lê e a formar que ele vai utilizar o conhecimento construído na sua vida.

Segundo Lajolo (2002), “cada leitor entrelaça o significado pessoal de suas leituras de mundo com os vários significados que ele encontrou ao longo da história de um livro”, assim o ato de ler se faz presente não apenas na decodificação das palavras e sim a experiência que o indivíduo tem e na que constrói ao ler ou ouvir uma história.

Conforme nos traz os PCN's (2001), “a decodificação é apenas uma das etapas do desenvolvimento da leitura. A compreensão das ideias percebidas, a interpretação e a avaliação são outras etapas”.

Assim, a escola deve ter a intenção de criar um vínculo entre a criança e o livro e trabalhando com a diversidade textual desenvolve a formação de leitores.

ESTÁGIOS PSICOLÓGICOS DA CRIANÇA

Ao nascer se dá início o ciclo de aprendizagem, durante o seu desenvolvimento, a criança, passa por estágios psicológicos, e cada estágio corresponde a uma faixa etária no qual os interesses mudam. Dentro do universo escolar é importante que o professor observe e respeite cada criança, oferecendo

livros que estejam dentro da sua faixa de desenvolvimento, observando que cada criança tem seu tempo de desenvolvimento diferente, devendo esta ser respeitada.

Segundo “Coelho, (2008),” a inclusão do leitor em determinada “categoria” depende não apenas de sua faixa etária, mas da inter-relação entre sua idade cronológica, nível de amadurecimento bi psíquico-social-intelectual e grau ou nível de conhecimento/ domínio do mecanismo da leitura”, assim ela sugere que as indicações de livros devem sempre respeitar o desenvolvimento da criança, levando em consideração a faixa etária mais aproximada para indicação do livro, sem esquecer o meio em que a criança vive.

Ainda a autora afirma que existem 5 categorias que norteiam as fases do desenvolvimento psicológico da criança que são: pré-leitor; leitor iniciante; leitor-em-processo; leitor fluente; leitor crítico.

O pré-leitor: essa categoria se divide em duas fases que são a primeira infância: movimento x atividade (que vai dos 15/17 meses a 3 anos) e a segunda infância: fantasia x imaginação (que ocorre por volta dos 2/3 anos).

Segundo a Revista Nova Escola (abril/2008, p.13), “são muitos os benefícios que o contato com livros, ainda na primeira infância, é capaz de proporcionar”. Várias funções psicológicas podem ser desenvolvidas, entre elas a memória e a capacidade de estruturar as informações. A leitura em voz alta para uma criança de até 3 anos ajuda a despertar sua sensibilidade para diferentes formas da fala e ainda tem

o efeito positivo sobre a chamada atenção seletiva - a capacidade de se desligar de outras fontes de estímulo, mantendo-se concentrada numa só atividade por períodos mais longos. Ler histórias também ajuda no desenvolvimento da noção de tempo. O bom e velho “era uma vez” carrega em si a ideia de algo que acontecia e já não acontece, apresentando à criança a existência do antes, do agora e do depois. “Com a prática da leitura, os bebês desenvolvem estruturas para ordená-la o mundo com base no critério de temporalidade”, diz Fraulein Vidigal de Paula.

Conforme nos traz Silva (1992, p.57) “bons livros poderão ser presentes, grandes fontes de prazer e conhecimento, descobrir estes sentimentos desde bebezinhos, poderá ser uma excelente conquista para toda vida”.

Na primeira infância a criança reconhece o mundo ao seu redor por meio do contato afetivo e do tato, assim a criança sente necessidade de pegar ou tocar tudo que estiver ao seu alcance, nesta fase se inicia o processo da aquisição da linguagem. Nesta etapa a criança passa a nomear tudo que se encontra a sua volta, construindo a percepção entre o mundo real e o mundo natural começa a se relacionar (linguagem nomeadora), nesse momento é fundamental oferecer estímulos como brinquedos, álbuns, chocalhos musicais, entre outros. Nesta fase a interferência de um adulto é fundamental a criança apresentando textos de leitura simples.

A criança, nessa fase, prende-se ao movimento, ao tom de voz, e não ao conteúdo do que é contado. Ela presta atenção ao

movimento de fantoches e a objetos que conversam com ela. As histórias devem ser rápidas e curtas. O ideal é inventá-las na hora. Os livros de pano, madeira e plástico, também prendem a atenção. Devem ter, somente, uma gravura em cada página, mostrando coisas simples e atrativas visualmente. Nesta fase, há uma grande necessidade de pegar a história, segurar o fantoche, agarrar o livro, etc.. Segundo a Revista Nova Escola (abril/2008, p.13), “bebês podem até não entender todo o enredo de uma história, mas a leitura em voz alta os coloca em contato com outras dimensões das linguagens oral e escrita, que serão importantes em seu desenvolvimento”. ‘Eles percebem que a fala do dia-a-dia é diferente daquela usada numa leitura, que tem cadência, ritmo e emoção. Entendem, por exemplo, que há um começo, um clímax e um desfecho’, explica Fraulein Vidigal de Paula, doutora em Psicologia Escolar.

Na segunda infância (a partir dos 2/3anos), ocorre o início da fase egocêntrica, sua adaptação ao mundo físico é maior o que colabora na sua comunicação verbal. Nesta fase atividades lúdicas são as que mais prendem atenção e o “brincar” com o livro será importante e significativo para ela.

Conforme nos traz Abramovich,(1997), os livros devem apresentar um contexto familiar ,com predomínio absoluto da imagem que deve sugerir uma situação. “Não se devem apresentar textos escritos, já que é por meio da nomeação das coisas que a criança estabelecerá uma relação entre e realidade e o mundo dos livros”.

Outra técnica a ser utilizada nessa

faixa e a da repetição ou reiteração de elementos que segundo Coelho (2002, p.34) “são favoráveis para manter a atenção e o interesse desse difícil leitor a ser conquistado”.

Nessa fase, as histórias ainda devem ser rápidas, com pouco texto de um enredo simples e vivo poucos personagens, aproximando-se, ao máximo, das vivências da criança. Devem ser contadas com muito ritmo e entonação. Tem grande interesse por histórias de bichinhos, brinquedos e seres da natureza humanizados. Identificam-se, facilmente, com todos eles. Prendem-se a gravuras grandes e com poucos detalhes. Os fantoches continuam sendo o material mais adequado. A música exerce um grande fascínio sobre ela. A criança acredita que tudo ao seu redor tem vida e vivência, por isso, a história transforma-se em algo real, como se estivesse acontecendo mesmo.

Leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos), nesta fase a criança inicia o processo de decodificação e dos símbolos gráficos, porém o papel do adulto de “agente estimulador” é fundamental.

Os livros nesta fase devem ter uma linguagem simples e conter uma sequência de início, meio e fim, suas imagens devem predominar sobre o texto e seus personagens podem ser humanos, bichos, robôs, objetos, especificando sempre os traços de comportamento, como bom e mal forte e fraco, feio e bonito. As histórias que o bem predomina sobre o mal, ou engraçadas atraem muito o leitor dessa fase. Segundo Coelho (ibid, p.35) “os argumentos devem estimular a imaginação, a inteligência, a

afetividade, as emoções, o pensar, o querer, o sentir”.

Os livros adequados a essa fase devem propor “vivências radicadas” no cotidiano familiar da criança e apresentar determinadas características estilísticas. Predomínio absoluto da imagem, (gravuras, ilustrações, desenhos, etc.), sem texto escrito, ou com textos brevíssimos, que podem ser lidos, ou dramatizados pelo adulto, a fim de que a criança perceba a inter-relação existente entre o “mundo real”, que a cerca, e o “mundo da palavra”, que nomeia o real. É a nomeação das coisas que leva a criança a um convívio inteligente, afetivo e profundo com a realidade circundante. As imagens devem sugerir uma situação que seja significativa para a criança, ou que lhe seja, de alguma forma, atraente.

A graça, o humor, um certo clima de expectativa, ou mistério são fatores essenciais nos livros para o pré-leitor. As crianças, nessa fase, gostam de ouvir a história várias vezes. É a fase de “conte outra vez”. Histórias com dobraduras simples, que a criança possa acompanhar, também exercem grande fascínio. Outro recurso é a transformação do contador de histórias com roupas e objetos característicos. A criança acredita, realmente, que o contador de histórias se transformou no personagem ao colocar uma máscara, chapéu, capa, etc.

Podemos enriquecer a base de experiências da criança, variando o material que lhe é oferecido. Materiais como massa de modelar e argila atraem a criança para novas experimentações. Por exemplo, a história do “Bonequinho Doce” sugere a confecção

de um bonequinho de massa, e a história da “Galinha Ruiva” pode sugerir amassar e assar um pão, assim como as histórias infantis, os contos de fadas têm um determinado momento para serem introduzidos no desenvolvimento da criança, variando de acordo com o grau de complexidade de cada história, os contos de fadas, tais como: “O Lobo e os Sete Cabritinhos”, “Os Três Porquinhos”, “Cachinhos de Ouro”, “A Galinha Ruiva” e “O Patinho Feio” apresentam uma estrutura bastante simples e têm poucos personagens, adequados a crianças entre 3 e 4 anos. Enquanto, “Chapeuzinho Vermelho”, “O Soldadinho de Chumbo”, (conto de Andersen) “Pedro e o Lobo”, “João e Maria”, “Mindinha” e o “Pequeno Polegar” são adequados a crianças entre 4 e 6 anos.

Leitor em processo (a partir dos 8/9 anos), nesta fase geralmente a criança já possui o domínio da leitura e seu interesse em descobrir o mundo está a florado, aceitando os desafios propostos. O leitor nesta fase sente grande atração por textos em que ocorram humor e situações inesperadas ou satíricas. O realismo e o imaginário devem fazer parte do texto, as frases devem ser simples, diretas e objetivas, ao professor cabe realizar a atividade pós-leitura. De acordo com Coelho (2002), “deve conter início, meio e fim, o tema deve girar em torno de um conflito que deixará o texto mais emocionante e culminar com a solução do problema”.

Leitor fluente (a partir dos 10/11 anos), esta fase é a da consolidação dos mecanismos da leitura, a capacidade de concentração nessa fase cresce e a criança é capaz de compreender o mundo expresso

no livro. Segundo Coelho (2002, p.37) “a partir dessa fase que a criança desenvolve o ‘pensamento hipotético dedutivo’ e a capacidade de abstração”.

Este estágio, chamado de pré-adolescência, promove mudanças significativas no indivíduo, surge um sentimento de poder interior, de ver-se como um ser inteligente, reflexivo, capaz de resolver todos os seus problemas sozinho. Nesta fase ocorre uma espécie de egocentrismo infantil, como ocorre com as crianças o adolescente apresenta certo desequilíbrio com o meio em que vive.

Identificam-se com textos que apresentem jovens em busca de espaço no meio em que vivem, seja no grupo, escola, clube, comunidade, etc. As imagens já são dispensáveis, porém ainda exerce uma forte atração, seus interesses giram entre lendas, mitos, policiais, romances e aventuras, os gêneros narrativos que mais atraem são contos, crônicas e novelas.

Leitor crítico (a partir dos 12/13 anos), Nessa fase o domínio da leitura e da escrita é total, sua capacidade de reflexão aumenta, permitindo-lhe a intertextualização. Desenvolve gradativamente o pensamento reflexivo e a consciência crítica em relação ao mundo. Sentimentos que fazem parte dessa faixa são: fazer, poder e saber. O convívio do leitor crítico com o texto literário, segundo Coelho (2002) “deve extrapolar a mera fruição de prazer ou emoção e deve provocá-lo para penetrar no mecanismo da leitura”.

O leitor crítico ainda sente interesse pelos títulos da fase anterior, porém, é necessário estimulá-lo para que se aproprie

dos conceitos básicos da teoria literária. De acordo com Coelho (ibid, p.40) “a literatura é considerada a arte da linguagem e como qualquer arte exige uma iniciação”. Desta forma, existem certos conhecimentos a respeito da literatura que não podem ser ignorados pelo leitor crítico.

ANTES, DURANTE E DEPOIS DA ALFABETIZAÇÃO

Estratégias de leitura são técnicas ou métodos que os leitores usam para adquirir a informação, ou ainda procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão em leitura. São planos flexíveis adaptados às diferentes situações que variam de acordo com o texto a ser lido e a abordagem elaborada previamente pelo leitor para facilitar a sua compreensão

Antes da alfabetização

1. É fundamental possibilitar à criança entrar em contato com os livros desde cedo. A criança pequena precisa brincar manusear, tocar o livro. Hoje, as editoras oferecem uma infinidade de livros diferenciados com material apropriado para essa idade, como livros de plástico, com texturas diferentes, maleáveis e coloridos. É importante que os pais levem as crianças a bibliotecas, feiras de livros, bancas de jornal, espaços que a criança possa ter contato com os livros.

2. Perceber o interesse dos adultos em relação à leitura favorece o interesse da criança. Se os pais gostam de ler e têm esse hábito, o comportamento influencia a criança e contribui para que ela também desenvolva o gosto pela leitura.

3. É essencial ler para as crianças. O interesse pela leitura começa nesse vínculo, nessa troca. A criança entra no universo das histórias, se envolve, se encanta e começa a desenvolver o desejo de se apropriar da leitura, de se tornar um leitor.

4. Além de ler, é muito importante conversar com a criança sobre a história. Perguntar sobre o que ela entendeu, sobre qual personagem gostaria de ser, se ela daria um final diferente. Ler é muito mais do que decodificar, dar um som para letras, ler é construir sentido, é encontrar significado. Ao conversar sobre o que leu a criança pensa, reflete, e desenvolve a sua capacidade de compreensão.

5. Os livros devem ser organizados em um local de fácil acesso para as crianças, como em baús ou estantes baixas, que possibilitem a sua busca, quando elas quiserem. Os livros devem ficar como “doces”, disponíveis para serem saboreados a qualquer momento.

Durante a alfabetização

1. Incentivar a leitura em conjunto: a criança lê uma parte e os pais, outra, até que ela tenha fluência para ler um livro inteiro sozinha.

2. No início do aprendizado da leitura, oferecer livros com muitas imagens e pouca escrita e, aos poucos, ir aumentando a quantidade de escrita conforme o desenvolvimento da criança. Quando a criança tem um desafio para além do que está preparada, pode ficar desestimulada. É importante oferecer livros de acordo com a faixa etária da criança e com seu nível de leitura.

3. Incentivar a criança a ler nos jornais

temas do seu interesse. Existem cadernos especiais para as crianças.

4. Estimular a leitura para além dos livros, jornais e revistas. Chamar a atenção da criança para placas, outdoors, para tudo que está a sua volta. Mostrar a importância da leitura para a compreensão do mundo.

5. Promover atividades que envolvam a leitura. Por exemplo, a culinária. Incentivar a criança a ler a receita e fazer junto com ela algo que goste muito como brigadeiro ou bolo. É importante que a leitura seja algo prazeroso e não uma obrigação.

Depois da alfabetização

1. Mesmo depois de a criança aprender a ler, os pais devem continuar lendo para ela. A troca afetiva que se estabelece no contato com os livros favorece o envolvimento com a leitura.

2. É interessante estimular a criança a inventar histórias e criar os próprios livros.

3. Incentivar a troca de livros entre amiguinhos, primos, vizinhos da criança para favorecer o contato com uma diversidade maior de títulos.

4. Familiarizar a criança com diferentes gêneros literários.

5. Dosar o tempo de leitura para não sobrecarregar a criança e deixar sempre um gostinho de quero mais.

alguns aspectos como: apresentar diferentes tipos de portadores de texto, observar se a história apresentada está dentro do contexto e da sua faixa etária, utilizar de diferentes recursos para contar a história, e deixá-la livre para imaginar, criar e recriar situações a partir da história apresentada. A qualidade dos livros que se oferece a criança e o meio em que ela está inserida tem uma ligação direta com a formação de comportamento leitor que precisamos estimular nelas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto para a criança que lê para a que ouve a história é possível viajar e sonhar usando a imaginação, porém, para que a leitura seja uma prática rotineira e prazerosa na vida da criança, devemos estar atentos a



**KÁTIA DELFINA AGOSTINHO
VASCONCELOS**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIARARAS – FHO Hermínio Ometto (2009); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2014); Especialista em Educação Arte e Cultura pela Faculdade Campos Elíseos (2014); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2015); Professora de Educação Infantil no Cei Madre Cristina.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997 (Série: Pensamentos e Ação no magistério)

ALVES, Rubens. A leitura – Aprender a olhar o mundo, [online],
<http://pagina-de-vida.blogspot.com/o-prazer-da-leitura-rubem-alves.html> Acesso em 23 julho 2018;

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. 7ª Ed. São Paulo: Editora Àtica, 2002

CAGNETI, Suely de Souza. ZOTZ, Werner. Livro que te quero livre. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1986.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática. 7ª Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

JOBIM E SOUZA, Solange. Leitura: Entre o mágico e o profano. In: FARACO, Carlos Alberto ET AL> Diálogos com Bakhtin. Curitiba: UFPR, 2001

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para leitura de mundo. 6ª Ed. São Paulo: Editora Àtica, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil Brasileira: História e

histórias. 6ª Ed. São Paulo: Editora Àtica, 2004.

OLIVEIRA, Cristiane Mandanêlo. "Livros e Infância"[online],
<http://www.graudez.com.br/litinf/livros.htm> Acesso em 14 de junho 2018;

ORIENTAÇÕES CURRICULARES. Expectativas de aprendizagens e orientações Didáticas. Educação Infantil. SME/DOT, 2007

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL,
Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria da Educação Fundamental, 3ºvol.
iLBrasília: MEC/SEF,1998

REVISTA NOVA ESCOLA, Leitura. Ed. Especial, São Paulo: Ed.nº18, Abril/2008.

SILVIA, Ana Araújo. Leitura para Bebês. São Paulo: Revista Pátio. Ed.nº25, Fev / Mar /2003

SOARES, Magda. O prazer da leitura se ensina. São Paulo: Revista Criança. Ed.nº12, Set/2005

VIGOTSKY, L.S. O Desenvolvimento Psicológico na Infância. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

<http://www.ebc.com.br/infantil/para-pais/2015/02/veja-15-dicas-para-incentivar-leitura-entre-criancas> Acesso em 18 de julho 2018;



POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROTEÇÃO SOCIAL EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este artigo apresenta questões sobre as políticas públicas de proteção social na educação infantil. O objetivo é levantar pontos significativos de como se dá a inclusão social dos bebês e crianças matriculados na primeira etapa da Educação Básica. A metodologia utilizada para o levantamento dos materiais estudados é de cunho bibliográfico. O estudo contribuiu para uma visão ampla deste campo de atuação a partir de sua historicidade, sendo definido os termos pobreza, educação e exclusão. Neste sentido, correlacionamos a pobreza à educação e os caminhos traçados para a constituição das políticas públicas de proteção social na educação infantil por meio do FUNDEB. Consideramos o estudo de extrema importância em nossa formação acadêmica, pois possibilitou um olhar amplo as questões sociais, políticas e econômicas que refletem no atendimento a esta modalidade. Também trouxeram reflexões sobre nossa prática educativa, e que a mesma, vai além do ensino e aprendizagem dentro das unidades educacionais, exigindo uma postura ética de cunho social e político por todos os profissionais da educação.

Palavras-chave: Educação; Pobreza; Políticas Públicas; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas de inclusão social contribuem para a garantia e proteção do direito a educação de todas as crianças, jovens e adultos. A escola pública em observância a Lei vigente, assegura por meio da Educação Infantil um atendimento de qualidade social para todos os meninos e meninas entre 0 (zero) à 5 (cinco) anos de idade, privilegiando seu desenvolvimento integral em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, sociais e culturais.

Atualmente essa modalidade de ensino continua atendendo famílias muito carentes, sendo sua maior demanda em bairros periféricos, colocando a prova a qualidade no atendimento às necessidades reais destas crianças. Ainda assim, consideramos grandes avanços na oferta dessa modalidade por meio das políticas públicas de educação. Nesta perspectiva legislativa, este artigo responde de que forma a inclusão social destas crianças vem sendo tratada pelas políticas públicas educacionais.

A compreensão das políticas públicas de inclusão social e sua consolidação no âmbito educacional como proteção de direitos às crianças pequenas, amplia o olhar do futuro profissional para seu campo de atuação, o que se torna de extrema importância o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que de margem as questões sociais, políticas e econômicas, pois as mesmas refletem no atendimento das crianças na primeira infância.

POBREZA E EDUCAÇÃO

Os termos pobreza e educação possuem um amplo contexto, suas dimensões e impactos estão ligados a questões de cunho econômico, social, cultural e político. Existem vários teóricos em diversos campos de atuação que definem o que é pobreza, na apropriação do artigo publicado no “V Jornada Internacional de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão escrito pela estudante do curso de pós-graduação Giselli Caetano dos Santos e pela Doutora Ana Cristina Brito Arcoverd (2011) encontramos o seguinte conceito,

Compreender o fenômeno da pobreza exige o aprofundamento da temática. Em sentido geral, ser pobre é não ter o atendimento das necessidades biológicas, é não ter condições mínimas de habitação, vestuário, etc. É o não acesso aos bens e serviços necessários à existência humana (ARCOVERD; SANTOS, p. 3, 2011).

As autoras colocam com clareza a pobreza como fenômeno e a importância de não limitar o conceito a questões biológicas, mas analisar suas causas decorrentes as necessidades de cada sociedade ao longo dos tempos. Uma pessoa se encontra em situação de pobreza quando, sua condição humana está relacionada a renda familiar, e esta, a desigualdade social (ARCOVERD; SANTOS, 2011).

A desigualdade social é uma situação socialmente construída advinda do sistema capitalista difundido no período da revolução industrial que, colocou muitas pessoas a margem da sociedade, provocando

a exclusão social dos mesmos. O conceito de exclusão social – ou noção de exclusão como é colocado no artigo “Exclusão social, um problema de 500 anos” (VERAS, 2002) – surge na década de 1990 tendo sua definição pautada não apenas a questões de ausência ou desigualdade de renda, como é definido pobreza, mas alcançando outros mecanismos dos quais “os indivíduos e grupos são excluídos das trocas sociais, das práticas componentes e dos direitos de integração social e de identidade”, o que vai além das questões de renda “englobando os campos de habitação, educação, saúde e acesso a serviços” (VERAS, 2002).

O livro *Artimanhas da exclusão* nos aponta em seus diversos artigos, os modos de olhar para o tema, nele, considerações significativas são apontadas sob a ótica da desigualdade social abordando a exclusão em suas mais diversas situações, não restringindo apenas ao campo econômico que consiste na exclusão como sinônimo de pobreza, ou apenas no social que foca no conceito de discriminação, mas enfatizando o “escopo analítico fundamental que é o da injustiça social” (SAWAIA, 2002, p. 7). Para Sawaia (2002),

Em síntese a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo

que perturba a ordem social, ao contrário, ela é produto do funcionamento do sistema. (SAWAIA, 2002, p.9).

A assistente social Wanderley (2002) apresenta em sua análise acerca da exclusão “valores e representações do mundo que acabam por excluir as pessoas” (WANDERLEY, 2002, p. 17), para autora não se trata de ser excluídos por suas condições vitais físicas, geográfica ou financeira, mas de todas as “riquezas espirituais”, ou seja, não são reconhecidos seus valores e modos de vida, tratando assim de uma exclusão também cultural.

As autoras consideram diversos os fatores que provocam a exclusão em nosso país, como por exemplo, a construção da nossa sociedade composta por uma matriz escravista,sendo presente em nosso cotidiano atual nas mais variadas manifestações humanas (WANDERLEY, 2002). A pobreza contemporânea tem sido percebida como um fenômeno multidimensional atingindo tanto os clássicos pobres (indigentes, subnutridos, analfabetos...), quanto outros segmentos da população pauperizados pela precária inserção no mercado de trabalho (migrantes discriminados, por exemplo). Não é resultante apenas da ausência de renda; incluem-se aí outros fatores como o precário acesso aos serviços públicos e, especialmente, a ausência de poder (WANDERLEY, 2002).

Assim, o novo conceito de pobreza se integra ao de exclusão, ou seja, se vincula as questões sociais de desigualdade e privatização de poder (WANDERLEY, 2002). Veras (2002) em sua análise síntese para o livro “*Artimanhas da exclusão*” aponta

no seu artigo referências sobre uma “análise histórica e sócio-antropológica sobre as questões sociais centradas na crise da sociedade salarial” enfatizando as relações contratuais de emprego e as diversas formas de proteção social.

As definições dos conceitos – pobreza e exclusão social – nos dá margem para compreender as causas nas quais os configuram. Os termos se entrelaçam apontando para uma complexidade de fatores que implica na construção de políticas públicas que assegurem aos seus sujeitos a preservação e conquista de seus direitos (GOMES, 2015).

Neste contexto, de proteção social e de políticas públicas que assegure os direitos de todos, temos a Educação com a finalidade de garantir o direito a educação das crianças, jovens e adultos. Alguns artigos mais antigos como Pobreza e Educação (CONNELL, 1995), publicado no livro “Pedagogia da Exclusão – Crítica ao Neoliberalismo em Educação” organizado por Pablo Gentili na década de 1995, apresentam memórias significativas para a compreensão da educação como estratégia para o fim da desigualdade social,

No início do século XX, os sistemas educacionais eram, em sua maioria, nítida e deliberadamente estratificados: segregados por raça, gênero e classe social, divididos entre escolas acadêmicas e técnicas, públicas e privadas, protestantes e católicas. Uma série de movimentos sociais envolveu-se na luta para desagregar escolas, para estabelecer uma escola secundária abrangente e para abrir universidades para grupos excluídos.

[...] O direito a educação materializado na Declaração dos Direitos da Criança pelas Nações Unidas em 1959 foi aceito internacionalmente (com notáveis exceções como na África do Sul) como significando igualdade de acesso para todos (CONNELL, 1995, p. 14).

No Brasil as reivindicações se firmaram a partir da década 1980 mediante a mobilização brasileira para elaboração de políticas públicas educacionais. Desta forma, os direitos das crianças e adolescentes possuem princípios de colaboração, envolvendo a família, a sociedade e o poder público na efetivação e proteção dos mesmos. Dentro desta perspectiva a LDBEN visa uma educação de forma extensiva, reconhece que a escola compartilha das responsabilidades de educar as crianças e jovens com a família e outras instituições combatendo as injustiças sociais. Esta compreensão ampla de educação exige considerar os elementos que compõe o âmbito educacional, entre eles estão: formação de professores – condições de funcionamento de gestão administrativa – pedagogia e estrutura – questões econômicas/sociais – culturais e familiares, estes fatores devem estar em consonância com a lei, a ética e moral, buscando combater os mecanismos de pobreza transformando a realidade das pessoas que sofrem exclusão mediante as injustiças sociais.

EDUCAÇÃO PARA TODOS

O conceito de educação possui numerosas definições em diversas culturas, tribos e sociedade, o autor Carlos Rodrigues

Brandão diz que ninguém escapa da educação, que todos nós envolvemos pedaços da vida com ela, seja para aprender e/ou ensinar, saber, fazer, para ser ou conviver. (BRANDÃO, 1986). Segundo Álvaro Vieira Pinto “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (PINTO, 2000, p. 29).

O autor acrescenta dois significados para educação: amplo, que seria no seu sentido autêntico no que, a educação diz respeito à existência humana em toda sua duração e aspectos; e restrito, sendo sistematizada na escola regular de ensino, a qual reduz a educação às fases infantis e juvenis da vida de um homem (PINTO, 2000). Pensar a educação em suas objetividades como: caráter social transformador do ser humano e como processo histórico, ou seja, o homem, a sociedade, o ambiente, o país, o mundo e seus fatores culturais e materiais torna-se uma concepção de educação crítica (PINTO, 2000), a esta, Paulo Freire (2011) se refere como experiência especificamente humana, colocando-a em prática, é uma forma de intervir no mundo. A nossa Lei de Diretrizes e Bases diz:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB 9.394/96).

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional,

Art. 2º A educação, dever da família e do

Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (LDB 9.394/96).

Freire (2011), assim como outros teóricos, faz críticas a educação sistematizada no âmbito escolar, a qual ele diz ser reprodutora da ideologia dominante. A educação escolar no Brasil desde o período de colonização sofreu com a classe dominante que determinava a quem servia tornando-a um privilégio para poucos, dominando também a questão cultural, implantando a cultura europeia limitando assim o avanço das classes dominadas, se configurando totalmente discriminatória e excludente (PINTO, 2000).

A ação educativa na colonização difundia o evangelho e transmitia normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, somente mais tarde pensaram em escolas para os colonizadores e seus filhos. Na primeira Constituição brasileira, de 1824, firmou a garantia de uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos. Pouco se fez pela educação no Brasil Império. Havia alguns fatores que distanciavam a proposta de educação para todos de sua realização. Segundo Haddad e Di Pierro, 2000.

Em primeiro lugar, porque no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite

econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficaram excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres (HADDAD, DI PIERRO, 2000).

Havia, neste período o ato adicional de 1834, passando a responsabilidade da educação básica às Províncias, o que reservou ao governo o direito da educação das elites, delegando com menores recursos a educação para a maioria mais carente,

O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de educação de jovens e adultos como na educação de crianças e adolescentes. Neste último caso, chegaríamos em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões (HADDAD, DI PIERRO, 2000).

Com a Constituição republicana de 1891 houve uma preocupação com o ensino básico que se encontrava em situação precária, apesar de feitas grandes quantidades de reformas educacionais a falta de verbas inferiu nas propostas legais, o que prejudicaram e resultaram trinta anos após o estabelecimento da República 72% da população acima de cinco anos analfabeta (HADDAD, DI PIERRO, 2000).

Na década de 1920 movimentos de educadores em prol de educação de qualidade para todos começaram a estabelecer condições favoráveis aos excluídos do sistema educacional, pedindo políticas públicas que ampliasse o atendimento da massa popular. A Revolução de 1930 é o marco na reformulação do papel do Estado para com

a educação, sendo um direito de todos e dever do Estado à garantia, manutenção e desenvolvimento da educação, tornando o ensino fundamental público, laico, gratuito e obrigatório. Este período foi marcado por profundas transformações sócio/políticas/econômicas promulgando a Constituição da República de 1934 (HADDAD, DI PIERRO, 2000).

Os movimentos para a “Educação para todos” ganharam forças e se estabeleceram em termo legislativo, neste período, vários teóricos, apresentaram cada um em sua perspectiva de educação, pesquisas, relatos, opiniões e sugestões que contribuíram para a luta por uma educação laica, gratuita e para todos. Moacir Gadotti (1990) apresenta em seu livro “Uma só escola para todos” se trata de uma coleção de textos de doutrinas e Florestan Fernandes coloca no prefácio a frase “Fracassos programados” que vai de encontro a educação ideológica citada no início deste texto. Segundo Gadotti (1990),

O movimento constituinte, pelo debate que suscitou, favoreceu o aparecimento de propostas e foi, por si só, um processo educativo. 1986 e 1987 foram anos de intenso debate educacional. Multiplicaram-se as cartilhas, os panfletos, os seminários, etc., sobre a educação na constituinte. Este movimento não apenas sensibilizou os brasileiros em relação aos problemas educacionais, como também favoreceu a organização e o fortalecimento das entidades ligadas a educação (GADOTTI, 1990, p. 66).

A nova Constituição Federal de 1988 atingiu grandes avanços em termos de educação para todos, exigiu a

responsabilidade do Estado pela oferta destes serviços, pensando na problemática da economia, educação e cultura, uma vez que a historicidade de nosso país foi marcada desde sua Colonização pelas diferenças raciais em um sistema escravista liderado por homens que em suma, objetivavam apenas à exploração das riquezas e difusão de suas crenças. A “Educação para Todos” passou a combater o analfabetismo no Brasil e o enriquecimento das culturas, assim como a conscientização política do povo, uma vez que os mesmos dentro de sua historicidade eram postos as margens da sociedade. Neste período de democratização da educação os excluídos do sistema escolar alcançaram seu espaço no sistema regular de ensino por meio das políticas públicas de Educação.

Esse avanço legislativo na história da Educação focado em um atendimento de qualidade social para todos abrange, por meio da Educação Infantil, as crianças da primeira infância. Considerando a historicidade desta modalidade educacional é possível notar seus avanços na melhoria de seu atendimento, porém, por serem as famílias atendidas em sua maioria de baixa renda, resta saber como estas políticas se concretizam em prol de um atendimento de qualidade social para todos os bebês e crianças matriculadas nos Centros de Educação Infantil.

FUNDEB – A PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Compreendemos até aqui que, a Educação brasileira tem sua história marcada pela pobreza e exclusão causada

pela desigualdade social. Guiada por uma tendência mundial, seus avanços foram resultados da luta pela proteção de seus direitos que impulsionou a criação de políticas públicas para a educação. Este novo cenário trouxe um conceito que compreende a criança, o jovem e o adulto como sujeitos que tem direito a saúde, educação, lazer, brincar, aos cuidados entre outros, contribuindo para seu desenvolvimento integral e de suas identidades, tornando-as capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos são reconhecidos e preservados (BRASILIA, 1998).

As políticas de educação consistem na busca por um atendimento de qualidade social para todos. Entende-se por “qualidade social”, um atendimento educacional que considera o direito à aprendizagem e os direitos sociais como fatores indissociáveis. Dentro deste contexto socioeconômico que se encontra a educação, faz-se necessário compor nossa pesquisa apresentando uma das políticas públicas que influenciam para a qualidade social: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

O FUNDEB surgiu durante a trajetória da luta em defesa da escola pública, laica, gratuita e de qualidade, assim como a valorização dos profissionais do magistério. Em substituição ao antigo FUNDEF que era restrito ao ensino fundamental, o FUNDEB atende financeiramente todas as etapas e modalidades da educação básica. Encontramos no site “Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE

Ministério da Educação o seguinte,

FUNDEB é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o FUNDEB, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica (MEC/FNDE, 2018).

Segundo Cesar Callegari (2007), organizador do livro “FUNDEB Financiamento da Educação Pública no Estado de São Paulo”,

Os recursos do FUNDEB os recursos são distribuídos de forma automática (sem necessidade de autorização ou convênios para este fim) e periódica, mediante crédito na conta específica de cada governo estadual e municipal, no Banco do Brasil. A distribuição é realizada com base no número de alunos da educação básica pública, de acordo com os últimos dados do Censo escolar, sendo computados os alunos matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme art. 211 da Constituição Federal (CALLEGARI, 2007, p. 121).

Considerando o sistema educacional amplo e complexo, delimitamos nossos apontamentos para a primeira etapa da

educação básica a Educação Infantil. Nessa perspectiva, alguns autores na linha de pesquisa das Políticas e Gestão em Educação discutem sobre a efetivação das propostas leis frente à ideia de qualidade social ao atendimento das famílias carentes. Carrijo (2012) nos aponta a seguinte crítica “Com relação à Educação Infantil, a nova LDB traz, como veremos, uma “meia vitória”, dadas, sobretudo, as limitações orçamentárias destinadas a essa modalidade, mas os ganhos foram fundamentais [...]”. Entende-se que, as mudanças conceituais foram importantes, como por exemplo, conceito de criança como seres de direitos, valorizando a educação continuada desde o nascimento, porém, o discurso é regido pelo pensamento neoliberalista, o que reconfigura os poderes e práticas do Estado brasileiro (CARRIJO, 2012).

O termo “neoliberalista” é uma linguagem política advinda de uma doutrina liberal contemporânea que “exige que todo o poder – e, portanto, também o da maioria – seja submetido a limites” (BOBBIO, 2011), ou seja, na doutrina liberalista, o Estado deve ser restrito e mínimo,

A análise da nova LDB elucida como a legislação torna-se, também, um dispositivo da consolidação das diretrizes neoliberais, caracterizadas, sobretudo, pelo afastamento do Estado como provedor de bens e serviços sociais (CARRIJO, 2012, p. 313).

Para autora, existem limitações legais em relação ao atendimento à primeira infância, e estas, estariam ligadas as questões orçamentárias, segundo Carrijo (2012),

Como se não bastassem as limitações

legais para a Educação Infantil, logo após sancionada a nova LDB, foi também aprovada a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que estabeleceu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef (Brasil, 1996.) (CARRIJO, 2012, p.314).

Está expressão “Como se não bastassem” se dá no sentido que, se antes as condições de verbas para financiamento já eram precárias, quanto mais com a Fundef que se destina “25% de recursos para educação, 15% são obrigatoriamente destinados ao Ensino fundamental, ficando, dessa forma, apenas 10% para atender à Educação Infantil” (CARRIJO, 2012, p. 314) e seu desempenho depende da política educacional de cada prefeitura.

Na perspectiva da autora, as políticas públicas direcionadas a inclusão das crianças na educação infantil, possui uma ideia de qualidade, porém, está mais voltada a custos mais baixos e transferências de responsabilidades, e esta, seria a qualidade dos recursos no atendimento às famílias carentes, colaborando mais para o processo de exclusão do que inclusão (Carrijo, 2012, p. 316).

Esta crítica provoca reflexões acerca deste atendimento atualmente o que nos leva a busca de autores que discutam o assunto dentro da política atual do FUNDEB. Encontramos um artigo da Prof^a Ms^a Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar (2010) com o título “Os impactos do FUNDEB na Educação Infantil brasileira: oferta, qualidade e financiamento” a autora discorre sobre a dinâmica de financiamento e considera que

se não haver uma contribuição considerável por parte do governo federal, “não há como viabilizar um sistema de financiamento que reduza as disparidades regionais e assegure um valor de recursos por aluno que garanta um padrão mínimo de qualidade do ensino [...]” fazendo referências ao que estabelece a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (GASPAR, 2010). A autora segue seus estudos apontando considerações sobre o impacto do FUNDEB a cada aspecto fundamental da educação: oferta, qualidade e financiamento. Inicia sua discussão fazendo o seguinte apontamento,

No Art. 30, VI, da Constituição, afirma-se que “compete ao município (...) manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental”. A LDB, Art. 11, V, estabelece que “Os municípios incumbir-se-ão de: (...) oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do Brasil (GASPAR, 2010. p. 122).

Dentro desta dinâmica, Gaspar (2010) considera que houve um acréscimo no número de matrículas efetuadas, dando margem para o crescimento do acesso a educação nos primeiros anos de vida. Porém, ressalta que, em termos de equipamentos públicos como espaços de socialização e desenvolvimento integral da criança

pequena, são precárias as condições de atendimento em relação a infraestrutura, dando como exemplos a necessidade de todas as escolas terem parques infantis e banheiros adequados, trazendo também para discussão a falta de materiais pedagógicos.

No que se refere a qualidade no atendimento da educação infantil, coloca a valorização do profissional do magistério e a necessidade de obras arquitetônicas e avaliações dos espaços frente a esta demanda,

A busca da qualidade decorre necessariamente de ações efetivas como a implantação de um espaço dentro do departamento de educação dos municípios que coordene e acompanhe as creches e pré-escolas e que tenha a função de apoio pedagógico das equipes e professores nas unidades escolares. É importante também assegurar políticas de financiamento de formação em nível superior para os profissionais da Educação Infantil e a oferta de apoio financeiro para o profissional que tem formação específica na área; definir a jornada de trabalho do professor de 40 horas semanais e remuneração coerente com esta jornada para que a atuação do professor seja em regime de dedicação exclusiva, não necessitando atuar paralelamente em outras modalidades de ensino (GASPAR, 2010. p. 128/129).

Outro critério de qualidade considerado é o atendimento exclusivo da Educação Infantil nos CEMEI's (Centros Municipais de Educação Infantil), reservando as escolas para atendimento ao ensino fundamental. Pode-se apontar também a

realização de obras de ampliação e adequação da rede de instituições públicas de Educação Infantil pelo poder executivo, bem como a criação de mecanismos de avaliação da rede privada, certificando e inspecionando com rigor esse atendimento nestas unidades, com vistas a impedir o funcionamento das chamadas "escolinhas de fundo de quintal" (GASPAR, 2010. p. 129).

Sobre os recursos financeiros a autora deixa clara a real contribuição do impacto do FUNDEB na educação infantil, considerando não apenas o repasse dos recursos as unidades, mas, para as novas características que se estabeleceram dando forma a uma nova concepção de educação infantil,

Embora a garantia do repasse dos recursos financeiros para a Educação Infantil ser a característica mais evidente do impacto do novo fundo, o FUNDEB traz outras características fundamentais para a Educação Infantil. Destacam-se em relação a isso, a garantia da integralidade e a integridade da Educação Infantil, desde o nascimento, ao incluir a creche. Por muito tempo se argumentou sobre a importância do financiamento para dar à creche a relevância social, educacional e política como instituição que garanta o direito da criança de até três anos à educação, destituindo-a do status de assistência (GASPAR, 2010. p. 135).

Gaspar (2010), conclui sua análise considerando o FUNDEB um grande avanço ao sistema educacional, evitando sobretudo um retrocesso na Educação Infantil. Porém, faz alguns apontamentos aos desafios encontrados,

As políticas de financiamento implantadas não garantem a melhoria e a eficiência do ensino se, concomitante ao financiamento, não se estabelecer ações que observam a complexidade excessiva do sistema de financiamento, a carência de normas para organizar a distribuição de responsabilidades entre os vários órgãos que participam do sistema educacional e a ausência de procedimentos eficazes para monitorar e avaliar a distribuição e uso dos fundos públicos (GASPAR, 2010. p. 132).

Considerando que Gaspar (2010) contemplava um contexto de implantação do FUNDEB, podemos apontar nesta pesquisa que muitos foram os avanços em relação as suas inquietações. Como o significativo número de estudos e pesquisas no campo da educação infantil que discutem o atendimento de qualidade as crianças da primeira infância. O FUNDEB impulsionou a Secretaria Municipal de Educação a “constituir Grupo de Trabalho, que possui representatividade de todas as regiões da cidade, por meio da Portaria SME nº 5.079, de 02/09/2013” o que objetivou a elaboração de documentos normativos definindo procedimentos comuns como padrões básicos de avaliação do desenvolvimento das crianças por meio de uma educação de qualidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica nos permitiu o levantamento histórico e legislativo do nosso campo de atuação. Compreendemos que as ações são frutos dos movimentos de grupos de pessoas que militavam por uma

educação de qualidade para todos e que especialmente atendesse a todos. A luta impulsionou a criação de leis para atender a demanda universalizando a educação desde a Educação Infantil acolhendo assim, as comunidades mais carentes.

Os apontamentos, ainda que sucintos, sobre pobreza, exclusão e educação nos aproximou dos aspectos externos a escola. Entender que a educação pública foi construída neste contexto de desigualdade social, facilita a compreensão do perfil do público que atendemos diariamente nas unidades educacionais. Esta compreensão permite a reflexão do nosso papel enquanto educadores, atores e facilitadores da construção do processo aprendizagem destes pequenos e sobretudo para o desenvolvimento da autonomia e formação de sujeitos conscientes de seus direitos.

A criação de um órgão de cunho federal como o FUNDEB avançou na universalização da educação na primeira infância garantindo o direito a educação as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade ao designar verbas ornamentarias especificas para a Educação infantil, porém, a permanência da ideia de transferência de responsabilidade do Estado para órgãos não governamentais implica na qualidade social deste atendimento, provocando inquietações sobre o tema que demanda novas pesquisas.

Levando em consideração o Direito a todos à Educação e este, estar relacionado a questões externas a escola, acreditamos ser imprescindível que nós, os futuros profissionais da educação, conheçam o contexto desta etapa educacional em

suas dimensões política, social e econômica possibilitando uma visão ampla do nosso campo de trabalho dando margens para uma prática ética de cunho social e político, entendendo assim, como as políticas públicas de proteção social se consolidam em cada etapa da educação básica.



KELLY CRISTINA ANGELO POMIN

Graduação Plena em Pedagogia pela Faculdade Unisa (2008); Pós-graduação em Arte de contar Histórias pela Faculdade Fatece (2015); Pós-graduação em Psicomotricidade pela Faculdade Fatece (2017); Professora de Educação Infantil e Fundamental I - na EMEI Doutor Aristides Nogueira, Professora de Educação Infantil- no CEI Parque Cocaia.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

AZON, Marina Rezende; BELLO, Alessandra Cristina Dal; MAZER, Sheila Maria. Dificuldades de Aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. *Psic. Ed.*, São Paulo, 28, 1ºsem. De 2009, pp. 7-21

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional para a Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Seção 1, p. 27894.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 de jul. 1990. Seção 1, p. 13563-577.

CALLEGARI, Cesar. O FUNDEB e o financiamento da educação pública no Estado de São Paulo. – São Paulo: Ground: APEOESP, 2007.

CONNELL, R.W. Pobreza e Educação In: GENTILI, Pablo (org.) *Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério

da Educação. Acesso: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>. Acesso: 25 julho 2018.

GADOTTI, Moacir. Uma só escola para todos: Caminhos da autonomia escolar. São Paulo, SP. Editora Vozes, 1992.

GASPAR, Maria de Lourdes Ribeiro. Os impactos do FUNDEB na Educação Infantil brasileira: oferta, qualidade e financiamento. *Evidência*, Araxá, n. 6, p. 121-136, 2010.

ISHIDA, Valter Kenji. Estatuto da Criança e do Adolescente: Doutrina e Jurisprudência: incluindo comentários. São Paulo, Ed. Atlas, 2014.

JOSÉ, E. A.; COELHO, M. T. Problemas de aprendizagem. 12. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LODI, Lucia Helena. Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade/ coordenadora-geral. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEIF, SEMTEC, SEED, 2003. 6 v.: il.

SÃO PAULO, IPPI, Índice Paulista da Primeira Infância. Governo do Estado de São Paulo. Acesso em 20 de julho de 2018: <http://www.ippih.seade.gov.br/frontend/#/>.

SÃO PAULO (SP), Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Normativa nº1: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares – São Paulo: SME/DOT, 2014.

SÃO PAULO (SP), Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Normativa nº01/2015: Padrões Básicos de qualidade da Educação Infantil Paulista – São Paulo: SME/DOT, 2015.

VERAS, Maura Pardini Bicudo. Exclusão Social – Um Problema de 500 Anos IN: SAWAIA, Bader (Org.) As artimanhas da Exclusão. Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social. Editora Vozes. 4ed., Petrópolis 2002.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo Sobre a Noção de Exclusão IN: SAWAIA, Bader (Org.) As artimanhas da Exclusão. Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social. Editora Vozes. 4ed., Petrópolis 2002.



AVALIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: OS EDUCADORES E A PRÁTICA AVALIATIVA

RESUMO: O objetivo deste estudo é identificar as mudanças necessárias ao processo sistemático de ensino-aprendizagem que se desenvolve em três momentos fundamentais que se intercomplementam e que são de grande importância no trabalho do professor: planejamento, orientação da aprendizagem e avaliação. A metodologia do estudo orientou-se pela realização de uma pesquisa bibliográfica e exploratória com base em pressupostos teóricos de autores. Concluiu-se no estudo que as funções essenciais da avaliação dizem respeito ao educando como forma de conduzir o processo de elaboração do conhecimento, constituindo-se de um instrumento de autoconhecimento, mas que por muito tempo se constitui em instrumento de mensuração e seleção de alunos, uma vez que a avaliação no sistema educacional serviu para impor o poder e o autoritarismo para manter a ordem e a disciplina no ambiente escolar.

Palavras-chave: Avaliação; Mudanças; Planejamento; Sistema Educacional; Fracasso Escolar.

INTRODUÇÃO

O tema proposto neste estudo, Avaliação, é um assunto que, constantemente, é objeto de análise por parte dos estudiosos em Avaliação, em todas as disciplinas do currículo.

Percebendo a complexidade e a importância do Processo de Avaliação, na produção de uma Qualidade de Ensino comprometida com a socialização de uma sociedade mais justa, procedeu-se à realização deste, objetivando proporcionar uma reflexão em torno da ação avaliativa, numa perspectiva de transformação social.

Assim, o presente trabalho visa a, dentro outros aspectos, situar a Avaliação num contexto sócio-político da escola e verificar como tem ocorrido à transformação de sua função classificatória para a função diagnosticadora.

O ponto de partida situa a avaliação no contexto da escola, analisada à luz das teorias de reprodução, destinada a, analisar a prática da recuperação, como recurso atrelado a Avaliação e que deve ocorrer como parte integrante de um processo contínuo e permanente para melhoria do ensino-aprendizagem.

A metodologia do estudo orientou-se pela realização de uma pesquisa bibliográfica e exploratória com base em pressupostos teóricos de autores.

AVALIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: OS EDUCADORES E A PRÁTICA AVALIATIVA

O atual exercício da Avaliação centrada no professor se caracteriza pelo autoritarismo e pela função essencialmente disciplinadora, na qual avaliar é classificar, é reprovar ou reprovar. De acordo com essa postura, professor e aluno não se fazem sujeito do processo educativo e, por isso mesmo, se tornam incapazes de construir para si o conhecimento.

Becker (1993, p. 32) enfatiza que “[...] quanto mais o educando for objeto dos conhecimentos nele depositado, menos condições de emergir como sujeito de consciência crítica, condição esta de sua inserção transformadora no mundo”.

Ao professor cabe determinar, com base na proposta curricular elaborada por especialistas e conteúdo que os alunos devem aprender, estabelecendo critérios de certo e de errado em relação aos conteúdos do ensino. A função do aluno, por sua vez, é de obedecer às normas preestabelecidas e repetir, no momento exato. Ao aluno não é permitido propor nem explorar hipótese de conhecimento, por mais plausíveis que elas sejam. O processo histórico social da construção do conhecimento não é levado em consideração. O professor explora essencialmente situações fechadas, orientadas para a memorização e o condicionamento.

Essa é a aprendizagem que é avaliada pela escola, ela requer menos tempo, e o tempo é

muito importante para o professor, de quem é constantemente cobrado o cumprimento de um programa preestabelecido. Nesse contexto pedagógico o conhecimento construído pela humanidade é distribuído em disciplinas estanques, em gavetas separadas. A esse aluno objeto no processo educacional, assim como ao próprio professor não é permitido refletir hemisticamente sobre o seu fazer, pois ele só tem acesso a um discurso verbalístico vazio de significados.

Isso pode significar que, provavelmente, a grande maioria dos alunos taxados de incapazes para aprender seja, na realidade, produto dessa Avaliação que supõe um ensino massificado, caracterizado pela transmissão de conteúdos previamente organizados e sem sentido para o aluno. Essa prática pedagógica que desestimula a reflexão crítica que coíbe o ato de criar, de construir, se faz sentir nas várias áreas do conhecimento.

Em face desse dilema, coloca-se como desafio para o professor desenvolver uma ação que possa ajudar a reverter esse quadro. Trata-se de uma ação em que professor e aluno se coloquem como sujeitos do processo educativo por meio do diálogo, tendo como referência o mundo, a história e a realidade em que vivem. Trata-se de uma ação avaliativa conjunta, professor e aluno, capaz de construir conhecimento com base na solução apresentada pelo aluno, e constantemente problematizada pelo professor em seu papel de “interlocutor atento”.

No processo avaliativo de construção do conhecimento, nada é doado, tudo é

construído em conjunto. A atuação do professor, nesse processo avaliativo, é de grande importância. Ele precisa estar consciente dos objetivos que deseja alcançar; de sua autoridade de educador; e, sobretudo, de que cada um dos seus alunos é um ser individual, e por isso, tem estruturas de raciocínio diferentes. Visto que só assim ele poderá exercer a sua função de “interlocutor atento” capaz de diagnosticar os objetivos do grupo de alunos e coordenar o processo educativo de forma a estabelecer conexões entre os seus objetivos e os objetivos dos alunos.

Devemos ter muita clareza que Avaliação não pode ser um instrumento de poder e de ameaça nas mãos do professor, mas sim um instrumento de conhecimento e de diagnóstico da situação do aluno que precisa de ajuda suplementar além das aulas que já foram dadas. Com isso, estaremos apostando no desenvolvimento do aluno, no seu crescimento. E preciso querer que os alunos avancem, cresçam e se desenvolvam.

Ao lado de investir em elementos do ensino, temos que investir muito em Avaliação se quisermos bem-feito e adequado ao crescimento dos alunos e professores.

Segundo Piaget (1987, p. 29):

O conhecimento se constrói a partir das suas histórias, daquilo que traz e das informações do meio. A criança vai construindo suas noções sobre o mundo físico e social. A criança é capaz de reconstruir o conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade. (PIAGET, 1987, p. 29).

Portanto, cabe a escola propiciar ao aluno

condições, para que ultrapasse determinados estágios de desenvolvimento e ser capaz de estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas. Os entendimentos do aluno são decorrentes do seu desenvolvimento próprio frente a umas e outras áreas de conhecimento.

Educação é construção do conhecimento, é relacionamento aberto, cara a cara, sem capuzes, é amor de graça, embora custe, educação é a partilha e o sentir sagrado da troca de experiências dentro e fora de sala. Aluno e professor são aliados e não adversários ou inimigos. (WERNECK, 1995, p. 42).

Elemento digno de nota é a preocupação constante em relacionar a questão da avaliação escolar com o processo de construção da cidadania de nosso povo. Inegavelmente trata-se de um assunto polêmico, porém, extremamente necessário como meta a ser atingida por nossos educadores.

Os educadores, hoje, não conseguem reunir conceitos claros a ponto de resolver as dúvidas sobre a educação. A questão é complexa demais para ficar nas mãos de especialistas dentro do sistema, sem conseguir as revoluções dessa galáxia, à distância.

Meter a mão no setor da avaliação do rendimento escolar é, pelo menos, uma atitude de ousadia, poderá ser suicídio e, em último caso será uma questão reveladora de tendências escondidas entre os educadores, do mais retrógrado ao mais avançado.

Portanto, coragem é a primeira manifestação; estudo da realidade, a segunda, para poder haver alguma mudança substancial

dos conteúdos a serem ministrados nas escolas. Por fim, honestidade, com a divulgação de um ensino e educação séria, compatíveis com as avaliações quantitativas (aquilo que foi ensinado) e, qualitativas, compatíveis com a estrutura que ensina.

O jogo aberto, a participação, a inserção no contexto de nossos alunos conforme realidade brasileira que vivem e saboreiam deverão nortear o ensino e o aprendizado, no qual cada um tende a construir seu próprio conhecimento, sendo agente de seu êxito e fracasso.

Para formarmos uma pessoa e construirmos a cidadania não podemos estar atentos, apenas, aos valores quantitativos dos programas a serem ministrados, as avaliações precisam escapar aos contornos geográficos dos objetivos. Assim faremos educação. A outra coisa que fazemos é pura instrução.

Muitos professores trabalham em sintonia com os alunos percebendo as dificuldades e os momentos em que poderão colaborar para o crescimento pessoal e grupal, ou seja, trabalham duro, perseguem as metas e, depois de ensinar e verificar os pontos mais importantes do aprendizado. Reúnem a certeza de ter feito alguma coisa que fala profundamente a cada um de seus alunos e, por está razão final, sobretudo por causa dela, aprenderam.

Não se trata de avaliar somente no final, mas a cada passo do processo de construção do saber.

Quando um professor usa a avaliação para manter-se no cargo como pessoa de respeito, capaz de controlar alunos, a avaliação é

uma arma agressiva, instrumento de um poder despótico a serviço de um mestre de mentalidade autoritária, sem confiança na sua capacidade de ensinar, motivar e trocar com os educandos elementos de formação humana. Suas avaliações não medem o grau de aprendizado dos alunos, mas, sem sombra de dúvidas, estabelecem elementos de controle como ponto central de seu trabalho.

Há aqueles que também esquecem que a grande maioria dos alunos precisariam serem avaliados por meio de instrumentos mais simples, mais objetivos para medir se sabem escrever, organizar ideias, expressar-se com logicidade e solidez de argumentação. A avaliação é feita fora da realidade, o pior é que estas práticas favorecem a reprodução de uma sociedade elitizada, impedindo o acesso da maioria aos postos de divulgação do saber maior. Demo (1994) explica que uma avaliação não pode estar desligada da realidade, uma vez que o contexto de uma didática deve centrar-se totalmente no aluno.

[...] é função social essencial do professor enfrentar com competência o risco de fracasso do aluno a apresentar soluções alternativas. Está é possivelmente a finalidade maior da avaliação: não reprovar, mas garantir uma aprovação competente. (DEMO, 1994, p. 05).

Para o bem do desenvolvimento de qualquer região do espaço terrestre, é importante levar-se em conta as diversidades, as diferenças individuais e também da velocidade de cada aprender. Somente a estupidez pedagógica poderá defender o abandono das ideias da busca do trabalho

em atendimento às diferenças individuais.

A vida inteira, na prática, observar estas diferenças e a sobrevivência está em função dessas diferenças.

O professor precisa ter dois comportamentos básicos: investigar as diferenças individuais e, depois, avaliá-las em função da investigação feita.

Para tal processo funcionar é necessário ter convicção do professor sobre a vantagem de promover as diferenças individuais; exigir tudo de todos ao mesmo nível é ponto de partida da ignorância, nem os professores passariam de ano com o método assim; nas avaliações aprofundar os objetivos desejados e nas questões elaboradas conforme as diferenças. O global e o coletivo ajudam na sobrevivência e progresso, que é variante no processo; fazer que a escola exista para o aluno e não o aluno para a escola; fazer que haja muito melhor um estudante bem formado em alguma coisa que um marginalizado por não dar conta de um recado.

Para Vasconcellos (1998, p. 59), “o que se ensina na escola, qualquer ser humano tem capacidade de aprender – desde que devidamente trabalhado”.

Ao invés de ficarmos justificando o baixo rendimento do aluno em certos componentes curriculares por causa das “diferentes tendências”, devemos partir para a necessária revisão da forma de trabalho. Os alunos, por cedo, são diferentes, este reconhecimento deve ser feito a favor deles e não contra. Trata-se de buscar a combinação e não a antagonização e rotulação.

A avaliação quando julgada com critérios definidos pelo professor e alunos,

participativamente, selecionados dentre os valores presentes na filosofia da escola e também na própria matéria e disciplina lecionada pelo professor, se torna mais verdadeira, mais justa, mais compartilhada.

A mudança da prática de avaliação em sala de aula e na escola é, um amplo e complexo processo. Neste a equipe diretiva tem um importante papel, visto sua influência na criação de um clima organizacional favorável.

Muitas vezes quando os dirigentes analisam os professores caem na linha classificatória e não na transformadora, pois passam a julgar a pessoa do professor como seres acomodados, resistentes e incompetentes no lugar de compreendê-los como sujeitos históricos que são contraditórios como quaisquer outros. Isto revela o quanto a lógica tradicional de avaliar está impregnada. Ao invés de ser elemento de acompanhamento e ajuda, passa a ser prêmio ou punição, distorcendo seu sentido. Desta forma, acabava levando os professores às famigeradas “palavras alusivas” (assumir um discurso que, supõe-se, o dirigente espera).

Quem pratica e quem administra a avaliação em grande medida normalmente é o professor; para ajudá-lo na mudança, deve ser estabelecida uma dinâmica de interação com a equipe escolar que facilite o avanço do acolhimento ao professor em sua realidade, em suas angústias; reconhecimento das necessidades e dificuldades; da crítica dos acontecimentos, ajudando a compreender a própria participação no problema, a perceber as suas contradições; do trabalho em cima da ideia de processo de transformação; da busca de caminhos alternativos; fornecimento

de subsídios; provocação para o avanço; e, também, do acompanhamento da caminhada no seu conjunto.

Afirma o Libâneo (1982, p. 87) que “a direção deve ser o lado objetivo da intencionalidade subjetiva que verifica o projeto”.

Para favorecer a mudança da avaliação, basicamente, o papel do dirigente é criar um clima de confiança, baseado numa ética e no autêntico diálogo. Isto se reflete em algumas práticas como, por exemplo, na atenção para o perigo do paternalismo, tão enraizado na nossa cultura; na mudança do professor e da prática não se faz por determinações legais; no dirigente ajuda quando não impõe, mas propõe, provoca; na confiança no grupo, superando o controle, a vigilância, como se o professor fosse irresponsável; no apoio às iniciativas de mudança dos professores; na superação do formalismo, colocando as estruturas à serviço dos objetivos maiores; no coletivo geral x grupo interessado; no apoio ao professor diante da comunidade, no qual os eventuais equívocos são tratados internamente; e no favorecimento de um clima ético.

O diretor de uma instituição escolar, como líder de um grupo de trabalho, tem responsabilidade de, sadicamente, coordenar a construção do projeto escolar. Para isso, terá de saber ouvir, dialogar, trabalhar, para que chegue a um consenso do que vai ser construído coletivamente; e, então, a partir daí ele terá de ser o pólo de coordenação dessa atividade.

Um dirigente, que se preocupe com que sua prática educacional esteja voltada para a

transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação. A avaliação, neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social. (LUCKESI, 1998, p. 118).

No contexto da escola, é percebida a avaliação como uma necessidade de uma nova perspectiva.

O espaço de reflexão coletiva e constante sobre a prática é fundamental para despertar e ou 'enraizar' a nova postura em relação à avaliação, para construir a competência coletiva do grupo, bem como para a articulação do trabalho transformador: estudo, formação continuada, partilha de dúvidas, localização de contradições, buscas, conquistas, etc. (VASCONCELLOS, 1998, p. 103).

Assim, é possível entender que essa Avaliação tem o intuito de encontrar caminhos que despertem em toda comunidade escolar, a necessidade urgente de se repensar o sistema de avaliação, como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, e motivo de constante preocupação dos educadores, uma vez que as pessoas envolvidas com a educação, em especial os professores, têm demonstrado cada vez mais interesse em encontrar procedimentos alternativos para avaliação. Esse interesse é estimulado

tanto pela insatisfação com os modelos de avaliação quanto pelo reconhecimento da necessidade de avançar.

É difícil pensar num modelo único de avaliação, pois cada professor, de acordo com suas experiências, deveria ir encontrando o seu próprio caminho em busca de uma avaliação mais eficiente.

Souza (1991, p. 36), analisando os modelos avaliativos existentes, afirma que "o melhor modelo é aquele que é criado por você e que vai sendo aperfeiçoado através de uma reflexão sobre a sua prática".

Não existem formas nem receita sobre maneiras de avaliar o ensino, mas numa tentativa de discutir a avaliação do processo ensino-aprendizagem é preciso que o professor procure retomar a essência da função do ensino, encontrando tempo para investigar, estudar, produzir conhecimentos reconquistando seu espaço para repensar o seu ensino e seu papel na sociedade como agente transformador.

Ao mesmo tempo em que o professor procura continuamente aprimorar sua capacidade de avaliar o aluno, ele deve buscar se avaliar cada vez mais, a fim de poder crescer pessoal e profissionalmente.

A autoavaliação, segundo Troppmair (1994, p. 30): "[...] é um ponto extremamente importante na vida profissional do professor que trabalha com a matéria mais valiosa: a criança. Cabe a ele atualizar-se e avaliar-se de forma contínua".

O professor tem que repensar sua prática à luz do referencial teórico mais condizente com sua realidade. Tem, enfim, que assumir sua responsabilidade como educador

engajado no projeto de construção de uma sociedade mais prática, mais solidária, mais feliz.

É preciso aprofundar mais, questionar posições arraigadas, fincadas em sua atuação como se fossem verdades intocáveis.

É necessário se perguntar: por que avalio desta forma? Qual é minha concepção de educação? Que aluno quero formar? Qual é a minha concepção de sociedade? Como se relacionam essas concepções com a minha prática?

O crescimento profissional de um professor depende, em grande parte, de sua capacidade de autoanalisar-se e de sua determinação de buscar continuamente os meios de aprimorar e de renovar sua ação.

Freire (1982, p. 28), afirma: “a avaliação é da prática educativa e não um pedaço dela”.

A verdadeira avaliação do processo consiste na autoavaliação mútua e permanente da prática educativa por professores e alunos.

A educação transformadora é possível e fundamental na sociedade, porquanto revolução está na ordem do dia. Diante das misérias que são tão concretas, vale propor mudanças radicais, mas não como diversão teórica. Honra ao mérito, para quem realiza, na teoria e na prática, a educação transformadora autêntica. No fundo, é preciso sempre colocar a questão pertinente e impertinente da qualidade política (...) do educador. Avaliação qualitativa supõe esta figura, democracia supõe o cidadão. (DEMO, 1988, p. 108).

Recuperar a finalidade própria da avaliação e utilizada na perspectiva de mudança para melhor é desafio a todo professor inteligente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se com o estudo que a prática da Avaliação é ainda desenvolvida numa linha tradicional, constatando-se basicamente que o professor é democrático no dizer, mas autoritário no fazer, demonstrando não ser capaz de vincular o seu pensamento e o seu discurso à ação.

O Processo de Avaliação desenvolvido pelos professores tem sido predominantemente seletivo, longe ainda de sua função principal: diagnosticar o ponto em que cada aluno está para a partir daí, indicar que caminhos tomar para a construção do conhecimento de forma dinâmica num processo de reelaboração permanente.

Neste estudo percebe-se também que as Avaliações desenvolvidas na escola permanecem como instrumento de uso exclusivo do professor, para medição quantitativa de informações repassadas aos alunos e não uma ação veiculada a um projeto educativo mais amplo, na qual toda a comunidade escolar é envolvida nas discussões do processo para reorientação dos caminhos ação educativa.

A Avaliação não deve se restringir a uma ou duas provas como instrumento único para avaliar. Tudo o que acontece na sala de aula deve ser avaliado, uma vez que a Educação e o Ensino têm sido muito criticados nos últimos tempos.

Não se pretendeu nesse estudo, dizer qual é a melhor técnica de avaliação. Pretendeu-se, no entanto, analisar o que precisa ser mudado, atentando para que a abordagem transformadora na Educação

tem forte incidência nos objetivos que a escola passa a perceber. Repensar a avaliação articuladamente com os conteúdos e métodos de ensino é fundamental para a produção de uma qualidade de ensino efetivamente comprometida com os interesses populares, sendo de extrema urgência atentar para o desenvolvimento de uma construção do conhecimento e corrigir desvios na metodologia adotada. Tudo isso é fundamental para a formação de um cidadão, mas precisa de uma base material: ensino significativo, oportunidade, diálogo e condições para a participação e expressão de ideias e alternativas, desta forma melhorando cada vez mais o nível de aproveitamento do aluno, formando-o verdadeiramente cidadão.



LARISSA BATISTA COSTA

Graduação em Pedagogia pela faculdade UniPaulistana, 2015; Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos, 2018; Professora de Educação Infantil no CEI Professora Maria Margarida Rodrigues de Oliveira-PMSP.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. A epistemologia do professor: O cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993.

DEMO, Pedro. Avaliação quantitativa IV; Sobre educação transformadora. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília: INEP, n. 161, p. 91-111, jan./abr. 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. Saber, saber ser, saber fazer o conteúdo do fazer pedagógico. Revista ANDE, São Paulo: Associação Nacional de Educação, n. 4, p. 404, 1982.

LUCKESI, Cipriano C. Verificação ou avaliação o que pratica a escola? In:_____. Avaliação da Aprendizagem Escolar. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1990.

PIAGET, Jean. O nascimento da Inteligência na criança. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação - do "É proibido reprovar o aluno precisa garantir a aprendizagem". São Paulo: Libertad, 1998.

_____. Avaliação da aprendizagem: Práticas de mudança - por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

_____. Avaliação: Concepção Dialética - Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. São Paulo: Libertad, 1997.



DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE/ IMPULSIVIDADE

RESUMO: Os motivos pelo quais as crianças não aprendem conforme esperado estão relacionados aos fatores, conceitos e terminologias historicamente construídos. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade (TDAH) faz parte dos grupos de condições humanas que se iniciam nos primeiros anos de vida da criança provocando limitações em seu processo de aprendizagem, nas funções executivas, nas habilidades de socialização e inteligência, prejudicando seu rendimento escolar. Os problemas decorrentes deste transtorno são identificados como dificuldades de aprendizagem e/ou transtorno de aprendizagem. A escola pública em observância a Lei vigente, assegura um atendimento educacional especial para inclusão dessas crianças. Este artigo propõe uma reflexão sobre as relações afetivas entre todos os envolvidos nesta educação, especificadamente a família no processo de ensino aprendizagem nos primeiros anos de vida das crianças, apontando algumas ações oriundas de uma gestão democrática que visa à afetividade entre família e escola como qualidade social.

Palavras-chave: Aprendizagem; Família; Afetividade.

INTRODUÇÃO

A Teoria da Emoção ou Afetividade de Henry Wallon (1879-1962) é uma abordagem sócio interacionista implantada no currículo da educação brasileira com alternativa para redução do fracasso escolar das crianças mediante suas dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais da educação básica. Para Wallon (1879-1962) a criança não sabe senão viver a sua infância, e cabe ao adulto conhecê-la e respeitá-la de acordo com cada fase do seu desenvolvimento, levando em conta as necessidades do momento que, variam de acordo com as condições de vida da criança.

Esta teoria é considerada um viés para o desenvolvimento social, intelectual dos bebês e crianças tornando indispensável o fortalecimento das relações interpessoais positivas entre unidade educacional e família. Nesta perspectiva, a família tornou-se um fator importante no processo de ensino aprendizagem das crianças.

Diante o exposto, este artigo nos coloca a refletir sobre as relações afetivas entre todos os envolvidos nesta educação, especificadamente a família no processo de ensino aprendizagem nos primeiros anos de vida das crianças, apontando algumas ações oriundas de uma gestão democrática que visa à afetividade entre família e escola como qualidade social.

Faz necessário o conhecimento deste estudo para a conscientização dos profissionais da educação para uma compreensão ampla sobre seu campo de atuação, ampliando suas reflexões nas

questões sociais, econômicas e culturais, tendo a afetividade como ferramenta para elaboração de vínculos familiares no âmbito educacional.

EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A Educação é um direito fundamental das crianças, adolescentes e adultos. Configura-se como principal instrumento para o desenvolvimento integral dos sujeitos e do próprio país (ISHIDA, 2014). A escola é responsável pela formação básica dos sujeitos e assegura pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN) que “todos têm o direito de aprender e desenvolver a capacidade de aprendizagem visando à aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores”.

As políticas públicas de educação brasileira têm como alicerce a liberdade e solidariedade, constituindo uma busca pelos direitos individuais e coletivos das crianças, jovens e adultos com equidade de justiça social para todos. Empenhando-se na formação desses sujeitos para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna. Seus objetivos/finalidades estão voltados para o crescimento físico, emocional, intelectual, moral e espiritual dos sujeitos, assim como sua preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Para uma compreensão que se refere à lei, exige de nós conhecimentos da historicidade desses sujeitos mediante as injustiças sociais

criadas pela concepção equivocada de criança e adolescente que permeou por muitos séculos em diversos tipos de sociedades. Ao realizarmos os estudos da trajetória da Educação Infantil no Brasil (crianças com a faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade) notamos uma história respeitável da criança – parte indispensável para o futuro – passando por uma transformação, em termos de reconhecimento, um tanto quanto dolorosa e desprezível. Uma luta constante, entre a realidade da criança – militada pelos movimentos sociais – e o egoísmo do poder capitalista.

O pesquisador francês Ariés (1981) em sua obra *História Social da Criança e da Família*, publicada em 1960 aponta que o conceito ou ideia que se tem da infância foi sendo historicamente construída e que a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim como um adulto em miniatura.

Com ideologia cristã, a situação da criança obteve mudanças, porém voltadas para uma visão assistencialista e não educacional. Quando o capitalismo europeu se fortaleceu pós-revolução Industrial no início do século XVIII expandindo-se pelo mundo a partir do século XIX gerou uma reorganização na sociedade no que implicou em novos hábitos e costumes familiares, entre eles, a entrada das mulheres para o mercado de trabalho. Contudo, as crianças, filhos dessas mães trabalhadoras, não tinham um lugar específico para ficarem, então elas deixavam as crianças com outras mulheres que não tinham nem um tipo de preparação para lidar

com as crianças, ocasionando maus tratos, falta de alimentação adequada e infecções generalizadas às quais levaram muitas a óbito (ARIES, 1981).

Com a vinda da industrialização no Brasil, as mães entrando no mercado de trabalho, e não tendo com quem deixar seus filhos, solicitavam os serviços das mães mercenárias. Para as mulheres foi um passo significativo, para as crianças, foi um flagelo, havia maus tratos pelas mulheres que as olhavam, pouca comida e falta de higiene, castigos e pancadaria para tornar as crianças mais calmas, gerando muita violência e mortalidade infantil. Surgiu na sociedade um interesse pelo cuidado dessas crianças fora do âmbito da família, uma vez que mortalidade infantil, a desnutrição generalizada junto com os acidentes domésticos estava com índice muito alto. Foram criadas as “creches” que tinham um único objetivo, o assistencialista, a educação era assunto da família (ARIES, 1981).

Com a abolição da escravatura e o início da República, na intuição de acabar com o alto índice de mortalidade infantil, foram criadas muitas creches, não pelo poder público, mas por organizações filantrópicas. Com a chegada dos imigrantes europeus no país, os movimentos operários ganharam forças, reivindicando seus direitos: a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos (ARIES, 1981).

Com o processo de urbanização em torno de centros econômicos e industriais, a massa operaria representada em sua maioria por mulheres (uma vez que as máquinas não exigiam trabalho braçal, ou seja, não

dependiam de muitos esforços) iniciaram um movimento por creches para seus filhos, já que os mesmos se encontravam em uma situação precária (ARIES, 1981).

Desta forma, a luta pela construção social da criança pequena como sujeito de direito iniciou-se no Brasil em 1930 tendo como macro deste movimento a criação dos Parques Infantis, inaugurados pelo Diretor de Departamento da Cultura, Mario de Andrade. Contudo, com o golpe de 1937 a Educação Infantil perde seu caráter inicial, e durante os períodos de 1930, 1940, e 1950 a educação infantil manteve suas características pautadas nas concepções: assistencialista, higienista, individualista, de saúde, medicação e filantropia (ARIES, 1981).

No período de 1960 a 1970 predominou uma educação compensatória que supria supostas carências das crianças pobres como: déficit cognitivo, déficit linguístico e carência afetiva (moral) e déficit cultural, considerada por muitos especialistas uma educação preconceituosa, autoritária e estigmatizada. Com os movimentos sociais da época, formado em partes por mulheres intelectuais da classe média que eram contra a estrutura governamental na ditadura e, influenciadas pela ideologia americana e correntes europeias, passou-se a pesquisar sobre a infância, o que mobilizou a classe média, e despertou à classe menos favorecida questionamentos em termos de seus direitos humanos (ARIES, 1981).

As reivindicações por uma mudança nesta concepção, se firmaram a partir da década 1980 em debates universais que, envolveram instâncias nacionais e internacionais como

a Declaração dos Direitos Humanos, que impulsionou algumas campanhas que resultaram em 1988 na primeira Constituição Federal Brasileira (CF) e que, assegurou os direitos específicos à criança considerando está um ser em formação, dando “prioridade absoluta” no cumprimento de seus direitos (ASSIS, org. 2009).

Com a promulgação da Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988 juntamente com a intensificação e mobilização dos movimentos sociais criou-se o projeto Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), assim, depois de uma série de audiências recebeu aprovação da Câmara em 28 de junho, homologado pelo Senado em 29 e sancionado pelo presidente da República em 13 de junho de 1990 (ASSIS, 2009). Nele se encontra o seguinte artigo,

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Os direitos da criança criaram princípios próprios de colaboração, envolvendo a família, a sociedade e o poder público para proteção destes direitos, visando à educação de forma extensiva, reconhecendo a partilha das responsabilidades da educação das crianças (BRASIL, 1990).

Diante estes avanços no Sistema Educacional da Educação Infantil a nossa CF definiu como Lei própria para a Educação a

LDBN 9.394/96. Esta, delibera obrigações e competências à todas as modalidades de ensino tendo como base uma gestão democrática, sendo assim, as instancias de cunho Federal, Estadual e Municipal se conversam para a construção desta educação estabelecendo a Educação Infantil – crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade – como a primeira etapa da educação básica. Para atender as determinações da Lei, surgiram várias discussões pós LDBEN sobre a concepção de infância, dando margens para construção de documentos legais para o atendimento da primeira infância.

As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2009) determinam as indicações legais, ela diz que está criança é um ser que tem direito a saúde, educação, lazer, brincar, aos cuidados entre outros, passando a compreender a criança como um sujeito de direito. Elas são os caminhos a trilhar na educação. O Referencial Nacional da Educação Infantil (1998) é de instancia federal, orienta os Estados e Municípios na organização das escolas de acordo com aquelas referências, ou seja, sua concepção em relação ao desenvolvimento integral da criança, sendo ela um ser social, cultural, histórico, construtivista considerando que não existe uma única forma de ser criança e viver sua infância, elas são plurais e singulares, afirmando uma concepção de criança e infância que não é comportamental e nem de memorização. Nele estão contidas as diferentes áreas do conhecimento a serem seguidas para garantir o processo de aprendizado das crianças.

O Referencial Curricular Nacional para

a Educação Infantil relaciona objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas numa perspectiva de operacionalização do processo de aprendizagem. Os objetivos gerais norteiam a definição de objetivos específicos para os diferentes eixos de trabalho. Os objetivos específicos concretizam as intenções educativas (conteúdos) (BRASIL, 1998).

Em termos de currículo, cada município tem autonomia de construí-lo de forma mais prescritiva, para não correr o risco de cada professor trabalhar segundo sua crença. Para isto, são estabelecidas por meio de grupos de estudos, as normativas que nos orientam na elaboração deste currículo contendo uma parte direcionada às especificidades da localidade da unidade escolar em que a criança está inserida (SME/DOT, 2014).

Neste ponto de vista legislativo, as unidades de atendimento educacional da primeira infância paulistana trabalham dentro desta proposta, considerando os documentos de referência citados a cima, assim como as publicações recentes publicadas entre os períodos de 2011 a 2016. Entre estas publicações estão as “Orientação Normativa n 01/13 Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares”; “Currículo Integrador da Infância Paulistana 2015”; “Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulista”; “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana 2016” entre outros documentos, artigos e periódicos que complementam este quadro de documentos legais, norteando o fazer pedagógico no processo de ensino aprendizagem das crianças pequenas rumo a uma educação de

qualidade social para todos e cada um.

Hoje a Educação Infantil paulistana completa mais de 80 (oitenta) anos de sua existência, e sua militância continua preservada nos documentos acima prescritos e no fazer pedagógico de educadores e profissionais da educação que atuam nesta área. Neste momento o Estado reconhece os direitos específicos para as crianças, que não são aqueles vindos do âmbito familiar, desconstruindo uma visão assistencialista e emergencial.

Os debates nacionais atuais formados por professores e diversos profissionais da área discutem sobre o desenvolvimento de aprendizagem das crianças da primeira infância, colocando em pauta as práticas pedagógicas mediadoras, os conteúdos e as orientações didáticas para o este atendimento.

CURRÍCULO - PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Com o processo de democratização das oportunidades educacionais na década de 1990 houve um crescimento quantitativo das matrículas, assim como a diversidade cultural no ambiente escolar. Conseqüentemente, agravam-se os problemas em relação ao fracasso escolar. Neste contexto surge à necessidade de uma reforma curricular. As inquietações estavam em torno de como é formada a inteligência, como se forma o conhecimento e como se dá o processo de ensino aprendizagem (MUNIZ, 2015).

Na busca por respostas, dois grandes eixos nos fundamentam: o Racionalismo e

o Empirismo. O Racionalismo parte da ideia que a razão é fonte de todo o conhecimento, partindo deste pressuposto, surgem as concepções: Inatista – o conhecimento nasce com o indivíduo; Gestaltista – o ser humano é dotado de estruturas pré-formadas que determinam e condicionam suas experiências perceptuais; Maturacionais – a condição genética que determina o conhecimento; e a Psicanalítica – o homem é comandado pelo inconsciente. Dentro da perceptiva do Empirismo, o conhecimento se dá a partir das experiências sensoriais, a mente é uma tabula rasa que é preenchida paulatinamente, suas concepções são: Comportamentalista – o comportamento humano é formado a partir dos estímulos que recebe do meio, baseado no estímulo – resposta; Humanista – o sujeito individual torna-se a origem e o fim do conhecimento (MUNIZ, 2015).

Com base nestas ideias surge a concepção interacionista que acredita na interação do sujeito com o objeto para construção de seu conhecimento, diferenciando-se assim, das teorias que por hora não estavam atendendo a diversidade cultural e social nas unidades escolares. Segundo Davis e Oliveira (1993),

Os interacionistas destacam que o organismo e meio exercem ação recíproca. Uma influência o outro e essa interação acarreta mudanças sobre o indivíduo. É, pois na interação da criança com o mundo físico e social que as características e peculiaridades desse mundo vão sendo conhecidas. Para cada criança, a construção desse conhecimento exige elaboração, ou seja, uma ação sobre o mundo [...] É através da interação com outras pessoas, adultos e

crianças que, desde o nascimento, o bebê vai construindo suas características (seu modo de agir, de pensar, de sentir) e sua visão de mundo (seu conhecimento). (DAVIS, OLIVEIRA, 1993, p. 36,37).

Os psicólogos interacionistas Jean Piaget (1896-1980), Lev S. Vygotsky (1896-1934) e Henri Wallon (1879-1962) são as bases para o novo currículo da sociedade brasileira. Por intermédio deles surgem na educação os termos: Construtivista – estudado e pesquisado por Piaget (1896-1980) que, defende a ideia da interação entre as estruturas internas e os contextos externos na construção do conhecimento e o termo Socioconstrutivista – concebido pelos estudos de Vygotsky (1896-1934) em que considera as relações sociais como base para aquisição da aprendizagem (MUNIZ, 2015). Considerado por alguns autores da educação uma lacuna entre teoria e prática, surge a necessidade dos estudos e pesquisas de Wallon (1879-1962). Com base no materialismo dialético, o autor acredita na estrutura orgânica, cultural e no movimento para a aquisição da aprendizagem tendo como ponto de partida as emoções (MUNIZ, 2015).

Para Wallon (1992) a construção do conhecimento se dá pela afetividade. Em sua teoria da emoção a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa, quanto do conhecimento (DAVES, OLIVEIRA, DANTAS, 1992, p.85). Aqui considera a aprendizagem como processo multidimensional – a aprendizagem como uma construção que é individual e coletiva, solitária e participativa,

objetiva e subjetiva, contextualizada em uma realidade pensada e vivida em um jogo de mediação entre sujeito e o objeto de conhecimento (PAROLIN, 2010, p. 53). É importante pensarmos que nesta teoria o processo de construção do sujeito acontece juntamente com a construção da realidade, sendo a qualidade de vida afetiva da criança que determinará suas aprendizagens.

Henry Wallon nasceu e viveu na França entre 1879 e 1962. Participou da primeira e segunda Guerra Mundial, na primeira participou como médico e na última participou do grupo de resistência contra os invasores nazistas. Ele foi formado em filosofia, medicina e psiquiatria posteriormente dedicando seu interesse em psicologia focando o desenvolvimento da criança na transformação para o adulto, e afirma que isso só se dará plenamente com a presença do outro. Construiu um método de análise para estudar esta passagem explorando as origens biológicas da consciência.

A Teoria do Desenvolvimento de Wallon (1993) escapa de um pensamento dicotômico, ou seja, não fragmenta o motor do afetivo, mas integra-os ao processo, reforçando a necessidade da escola assumir novos valores sociais. O autor divide o desenvolvimento da criança em estágios que devem ser respeitados segundo as necessidades e contexto cultural das crianças. As características dos estágios vão estar ligadas ao organismo da criança segundo sua cultura, época e sociedade, ou seja, deve se considerar que cada criança é única, singular e plural, devendo respeitar suas infâncias. A sequência dos estágios são:

- Impulsivo Emocional (0 a 1 ano) –

exploração do próprio corpo: movimentos globais, conhecimento de si. Passam a existir reações da criança com pessoas que irão intermediar a sua relação com o mundo, reconhecem padrões emocionais, criando possibilidades de comunicação, expressão corporal com a predominância do afeto.

- **Sensório-Motor e Projetivo (1 a 3 anos)** – aquisição de coordenação motora de marcha e apreensão, autonomia na manipulação de objetos. O ato do pensamento se interioriza, projeta.

- **Personalismo (3 a 6 anos)** – O ato de imitar está presente, a criança inicia um processo de discriminação entre o eu e outro, sendo então, a construção do seu eu.

- **Categorial (6 a 11 anos)** – A organização do mundo físico em categorias, possibilitando níveis de abstração para chegar ao pensamento categorial.

- **Puberdade e adolescência (11 anos em diante)** – Identidade autônoma mediante conflitos gerados por mudanças físicas, categorias cognitivas de maior nível de abstração, novos contornos de personalidade.

A criança ao se desenvolver vai sendo capaz de responder a reações cada vez mais específicas a situações variadas. Para ele, o motor, o afetivo e o cognitivo são aspectos que tem identidade estrutural e funcional diferenciadas, porém, devemos entendê-los de forma integrada, sendo cada um deles uma parte construtiva dos outros (MAHONEY, 2003).

Dentro dessa perspectiva, ele contribui para a educação com o Projeto denominado Langevin-Wallon construído juntamente

com o físico Paul Langevin (1872 – 1946) para a reforma educacional francesa após a Segunda Guerra (1947), obtendo motivos para acreditar na necessidade de a escola assumir valores de solidariedade reforçando-os como condições mínimas para a reconstrução de uma sociedade justa (MAHONEY, 2003).

Seu profundo interesse pela educação traz discussões em torno da integração de conhecimentos gerados por outras áreas científicas, como a psicologia e suas contribuições a este campo. Para os profissionais da educação Mahoney (2003) entende que:

Ao incorporar estes conhecimentos à formação de professores, o autor acaba por sugerir atitudes para um desempenho abrangente, sensível, respeitoso em relação a todas as dimensões que constituem a pessoa do aluno (MAHONEY, p. 10, 2003).

Segundo Mahoney (2003), o afetivo se dá mediante as sensibilidades internas de intercepção e de propriocepção, as interações vão ser responsáveis pelas sensações produzidas pelo organismo perante a resposta do outro provocando sinais afetivos, como medo, alegria tranquilidade, raiva e etc., essas variações musculares em fim indicam situações de bem-estar ou mal-estar. Portando os estados emocionais vão se transformando em estados afetivos, tornando a comunicação com o outro em uma relação afetiva. Para DANTAS (1992),

A partir daí a história da construção da pessoa será constituída por uma sucessão pendular de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos,

não paralelos, mas integrados. Cada novo momento terá incorporado as aquisições feitas no nível anterior, ou seja, na outra dimensão. Isto significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa (YVES, OLIVEIRA, DANTAS. 1992, p. 90).

O autor permeia em seus escritos que, a criança não sabe senão viver a sua infância, e cabe ao adulto conhecê-la e respeitá-la de acordo com cada fase do seu desenvolvimento, levando em conta as necessidades do momento que variam de acordo com as condições de vida da criança, enfatizando o aproveitamento de cada fase considerando que as diferenças de pensamento e afetividade diferem conforme os estágios (MAHONEY, 2003). Deste modo, o processo de ensino aprendizagem se dá no contexto sócio afetivo e educativo. Segundo Parolin (2010),

Nesta perspectiva, entender e administrar conflitos que são gerados por emoções torna-se instrumento indispensável para o professor em sala de aula. O movimento, a desatenção, as conversas, ou seja, as relações posturais das crianças e adolescentes são demonstração de seu mundo interno. Ao educador comprometido com a sua tarefa de ensinar, é urgente desvelar esses comportamentos para produzir desenvolvimento em sala de aula (PAROLIN, 2010, p.55).

A égide dessa teoria interacionista, os grupos de estudos do Ministério da Educação construíram um currículo para a faixa etária de 0 a 5 anos de idade que, emergidos

pela relação entre vida e conhecimentos historicamente construídos, saindo de uma postura assistencialista e passando a ter uma concepção que o ensino aprendizagem destas crianças deve ocorrer de forma integral, contemplando seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, tendo como princípios de educação questões de cunho ético – do desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito muito – Políticos – dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da mesma e da democracia. Estéticos – da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (SME/DOT, 2014, p. 10 e 12).

A criança passa a ser o centro das ações do projeto político pedagógico das unidades educacionais. Acredita que o trabalho para o desenvolvimento da aprendizagem se concretiza no encontro entre as crianças e os adultos em um movimento de troca de conhecimentos, tendo a afetividade como instrumento para construção dos conhecimentos de si e do outro, e para a formação de autoestima e autoimagem.

Entre os anos de 2011 a 2016 a educação infantil ganha um novo cenário: é considerada a primeira etapa da educação básica e seu currículo ganha padrões de qualidade em âmbito nacional. Os grupos de estudo da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) da Secretária Municipal de Educação de São Paulo (SMESP) elabora um novo currículo para educação infantil denominado Currículo Integrador da Infância Paulistana. Este tem como propósito fortalecer a ideia de que o processo de

ensino aprendizagem das crianças se dá de forma integral, compreendendo e respeitando o contexto sociocultural das crianças e suas especificidades de acordo com sua comunidade local. Incentiva as práticas educativas adequadas à realidade das crianças e suas famílias. Seu principal objetivo é que não haja cisão entre educação infantil e ensino fundamental, consiste na ideia de que, a afetividade que permeia todo o currículo da infância, continue no ensino fundamental.

Segundo Mello (2015),

A criança aprende quando é sujeito na vivência, na experiência, isto é, quando participa nos processos vividos com o corpo, a mente e as emoções e não como executora do que foi pensado pelo educador e pela educadora. O ser humano aprende ao se colocar de corpo inteiro nos processos. Neste sentido, as crianças, seja na educação infantil, sejam no ensino fundamental, precisam tomar parte nas situações em que se planeja, avalia, propõe, fazem-se escolhas, tomam-se decisões, resolvem-se problemas, argumenta-se e aprende-se a pensar. (DOT, SMESP, 2015, p. 30).

Nesta concepção o currículo da educação infantil compreende o processo de ensino aprendizagem como uma construção pessoal intermediada pela relação com o meio sócio-histórico-cultural e em interação entre pares, com os adultos e com os elementos da cultura com os quais interage (DOT, SMESP, 2015, p. 35). Este movimento de experiências vividas impulsiona o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e motor na medida em que, são estabelecidas

por meio do contato com outras crianças de diferentes idades, educadores e família em uma relação de afetividade.

Segundo o Currículo Integrador,

Aprender passa a ser sinônimo de vivenciar e atribuir um sentido ao vivido. Sendo assim, aprender não ocorre de uma forma única, igual para todos e ao mesmo tempo. Isso significa que bebês e crianças aprendem quando estão por inteiro nas interações que estabelecem com as coisas, as pessoas, os objetos ao seu redor, tanto os fenômenos da natureza como os objetos criados pelos seres humanos (quando observam, exploram, investigam, descobrem, ouvem, imitam, inventam). Aprendem com seu corpo, sua mente e suas emoções. Desse modo, quanto mais curiosas forem e quanto mais objetos apresentarmos para sua exploração e seu uso, quanto mais objetos da natureza observarem, com quanto mais pessoas estabelecerem contato afetivo, quanto mais linguagens usarem, mais potente a sua constituição como pessoa, mais criativas e capazes de interpretar o que veem e vivem (DOT, SMESP, 2015, p. 37).

A afetividade permeia todo currículo, ela se manifesta nas interações das mais diversas maneiras e linguagens em uma relação horizontal envolvendo todos no processo de ensino aprendizagem. Segundo o Currículo Integrador,

Com os bebês isso se concretiza quando educadores e educadoras observam o bebê para perceber aquilo que ele é capaz de fazer desde pequenino, quando acolhem seu choro e suas manifestações de tristeza, quando se esforçam para compreender as

múltiplas linguagens que os bebês utilizam para comunicar suas necessidades, suas curiosidades, seu desejo de movimento e de atenção. (DOT, SMESP. 2015, p. 45).

E sobre as crianças maiores,

As relações horizontais também se concretizam quando educadoras e educadores ouvem e acolhem as emoções de bebês e crianças, quando fazem boas perguntas que levam as crianças a crianças a refletir sobre situações conflituosas, por exemplo, ou fazer escolhas, a tomar iniciativas considerando que na escola existem outras crianças e adultos. Quando as crianças são convidadas a conhecer o planejamento do dia [...] a avaliar as experiências vividas, a participar na elaboração de regras de convivência. (DOT, SMESP. 2015, p. 45).

As ações, em observância a este currículo priorizam a família na concretização deste planejamento de maneira tal que, é por intermédio da participação dos familiares que conhecemos suas culturas – fator importante para estabelecermos vínculos de afetividade no processo de aquisição da aprendizagem da criança favorecendo os pequenos de forma significativa. Neste contexto, a escola reconhece a importância da família no desenvolvimento integral dos bebês e crianças matriculados na rede de ensino educacional.

A FAMÍLIA COMO FATOR IMPORTANTE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

A família como socialização primária interage com a criança desde os seus

primeiros anos de vida, e em virtude da qual se torna um membro da sociedade. Para Elisabete da Assunção José e Maria Tereza Coelho (1997) a família é a primeira unidade com a qual a criança tem (ou deveria ter) o contado contínuo e é também o primeiro contexto no qual se desenvolvem padrões de socialização e problemas sociais (COELHO & JOSÉ, 1997).

Os estudos apontam a família como estrutura do sujeito, ou seja, o identifica, individualiza e dá autonomia. Para tanto é necessário que no seu dia a dia esteja em um grupo que lhe de carinho, mostre-o ao mundo, supra suas necessidades, contam-lhe histórias, explica-lhe as coisas e os fatos, converse sobre o que sente e pensa ensinando-lhe a arte de conviver no mundo. Segundo Parolin (2010),

[...], pensar em família é pensar em um grupo de pessoas que têm uma organização típica, normas, valores, formas de conduta e que, enquanto compartilham uma série de coisas, fatos, afetividades e emoções, dando suporte umas às outras, também lutam por se diferenciarem e por serem reconhecidas como únicas. Lutam para exercerem seus direitos e seus deveres, tanto na esfera particular e doméstica, quanto na esfera pública (PAROLIN, 2010, p. 36).

A família vai além de um teto ou de possuir o mesmo sobrenome, ela é um núcleo que constitui um sujeito segundo as representações que se constroem uns com os outros e com o meio em que estão inseridos. Nela estão vinculados seus mitos, ritos, crenças, segredos, medos e ideias. Essas informações e conhecimentos vão se

construindo, tanto no coletivo, quanto na individualidade, o lugar que cada um ocupa neste sistema (PAROLIN, 2010, p. 37).

A criança, dia a pós dia, vai construindo seu aprendizado e se formando segundo suas experiências, ou seja, ela se caracteriza de acordo com os modelos que compõem seu campo sócio afetivo. Cada criança terá sua infância e jeito de ser criança, já que esta depende de como o núcleo familiar a reconhece no grupo. Considerando que são várias infâncias e diversas formas de ser criança, a família cria expectativas sobre seu aprendizado, ou melhor, o sucesso de seu aprendizado. Segundo Parolin (2010),

Uma mensagem velada é passada para a criança desde a sua concepção – o lugar que a criança deve ocupar na família e as expectativas que seus familiares têm em relação a ela estão diretamente ligados ao contexto sócio afetivo cultural desse grupo. No entanto, independentemente do contexto da criança, todos os pais projetam o sucesso sobre seus filhos e, a maioria deles, o sucesso nos estudos. Logo desde muito cedo, as crianças sabem que necessitam corresponder às expectativas de obter sucesso escolar e que a escola é uma missão importantíssima na vida deles. Não são só os pais que cobram sucesso das crianças na escola, mas todo a sociedade (PAROLIN, 2010, p. 38).

Desta forma, o segundo espaço em que as crianças terão contato para se socializarem e desenvolverem suas habilidades cognitivas, motoras e sócio afetivas é nas unidades educação infantil. Dentro de uma perspectiva legislativa – Lei de Diretrizes e Bases Nacional 9394/96, a educação é de forma extensiva,

reconhece que a escola compartilha das responsabilidades de educar as crianças com as famílias e outras instituições, sendo assim, possuem tarefas complementares, diferentes uma da outra pelos seus objetivos, metodologias e campo de abrangência.

Quando as crianças chegam às unidades educacionais infantis já possuem um histórico familiar, uma cultura e formas de viver; faz-se necessário a escola repensar no contexto da mesma, integrando os projetos e ações das famílias e da instituição ao desenvolvimento de sua aprendizagem. As crianças, em seus anos iniciais de escolarização, podem apresentar dificuldades na aprendizagem. Sua casualidade são fatores de múltiplas dimensões, surgindo em situações diferentes a cada uma delas. Esta compreensão ampla de educação exige considerar os elementos que compõe o âmbito educacional, entre eles estão: formação de professores – condições de funcionamento de gestão administrativa – pedagogia e estrutura – questões econômicas/sociais – culturais e familiares.

O currículo da Educação Infantil é claro quando aponta as famílias como autoras no processo de ensino aprendizagem das crianças. Mediante uma política democrática, a família é acolhida e ouvida, a unidade educacional garante os princípios do cuidar e educar enquanto ações indissociáveis da ação pedagógica, respeitando as especificidades e culturas de cada criança e do grupo, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança (DOT, SMESP, 2014, p.18). O documento Orientações Curriculares para Educação Infantil diz que,

O trabalho com as famílias requer que

as equipes de educadores trabalhem para compreendê-las e tê-las como parceiras. Para tanto é preciso reconhecer que não há um ideal de família, mas famílias concretas que constituem diferentes ambientes e papéis para seus membros, os quais estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma gama enorme de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos. À medida que os professores entendem que as diferenças existentes na sociedade foram nela criadas e constituem desigualdades, eles podem acolher diferentes formas de arranjos familiares, respeitar o olhar delas sobre suas necessidades, opiniões e aspirações, como alguém que conhece seu filho e almeja certas aquisições para ele (São Paulo: SME / DOT, 2007, p.24).

Nesta perspectiva, o currículo fortalece a ideia de partilha de responsabilidades entre escola e família, ampliando o olhar do professor e de toda equipe educacional, para o acompanhamento do processo de aquisição do conhecimento das crianças. Segundo o documento de referência,

Tudo isso vai requerer do professor habilidade para captar o ponto de vista dos pais e, ao mesmo tempo, lidar com suas próprias emoções e valores. É algo desafiante sem dúvida, mas um valioso aprendizado para cada professor ser um parceiro mais sensível às formas de estar em família numa sociedade plena de conflitos. Com certeza, o grande beneficiado dessa relação de apoio e estímulo é a criança (São Paulo: SME / DOT, 2007, p.26).

A escola possui responsabilidade social ao

articular e garantir o respeito sociocultural a sua comunidade educacional, considerando a criança como sujeito de direitos, acolhendo as famílias/responsáveis em seus diferentes arranjos familiares e suas culturas estabelecendo uma relação de parceria, reconhecendo a comunidade como espaço de construção de identidade e a cidade como promotora da visibilidade das infâncias (DOT, SMESP, 2016, p.61).

O currículo da educação infantil paulistana acolhe as famílias dos bebês e crianças que passam seus primeiros anos de vida na instituição. As educadoras e os educadores procuram conhecer e valorizar os contextos familiares de cada um, sejam imigrantes, migrantes, indígenas, população proveniente do campo, seus nomes, moradias, quantidade de irmãos, tudo a fim de terem informações suficientes para construção de vínculos afetivos entre os bebês e crianças, assim como seus familiares na busca de um aprendizado significativo.

Crianças antes não assistidas pelas diversas instituições – família – escola – conselho tutelar entre outros, abandonadas a sua própria sorte, chegavam às unidades de educação básica com muitas dificuldades cognitivas, contribuindo para seu fracasso escolar. Hoje, temos um conjunto de ações, instituições articuladas com a unidade educacional que visam conhecer esta criança em suas especificidades, procurando identificar o foco e sanar ou, diminuir as questões que prejudicam o processo de aprendizagem dos pequenos. Estas ações de acolhida, tem tido resultados gratificantes para as crianças e famílias em situação de

vulnerabilidade social ou que apresentam algum tipo de transtorno de comportamento ou deficiência física, mental ou cognitiva.

Desta forma, se mostra de extrema importância a participação da família para o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância como fator fundamental, a fim de contribuir para a redução das dificuldades de aprendizagens apresentadas nos anos iniciais da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer a história da Educação Infantil e suas políticas públicas de atendimento como ponto de partida, nos leva a ciência de que tudo é uma construção humana, pensada e repensada a cada época e sociedade de acordo com o Estado e os militantes de movimentos sociais. Estes movimentos sociais, unidos por um bem comum nos mostra que, a partir da união dos saberes dos integrantes envolvidos gera decisões, sejam elas na esfera política, econômica, social ou cultural, sendo seus resultados formas de identificarmos os conceitos criados ao longo do tempo e suas medidas de ações. Nos leva também, a pensarmos na atual situação desta área educacional e refletirmos sobre, para que desta forma, possamos tomar novas medidas, novas decisões em um novo ciclo de vida, fazendo-nos assim construtores desta história.

A construção deste artigo A importância da família no processo de ensino aprendizagem possibilitou uma visão multifacetada do tema. A educação infantil paulistana foi meu campo de estudo para compreender as teorias

psicogenéticas contidas em seu currículo que deram margem a transformação de uma educação assistencialista e higienista a uma educação com uma concepção interacionista que acredita na interação do sujeito com o objeto para construção de seu conhecimento, tendo a afetividade como ponto de partida.

A obrigatoriedade e universalização da educação brasileira que, pôs a prova os profissionais da educação na medida em que surge uma nova criança – sendo ela um ser de direito, cultural, histórico e social – demandou um olhar humanista sobre seu processo de ensino aprendizagem ocasionando a criação de políticas públicas para este atendimento se concretizar no âmbito educacional. Com este novo cenário surge a importância da família no processo de ensino aprendizagem desde os primeiros anos de vida da criança nas instituições de educação infantil, partindo do pressuposto que a família é o primeiro espaço de socialização da criança com o meio onde está inserida. O currículo dá clareza desta compreensão quando insere a família na escola como papel fundamental para conhecer estas crianças, suas culturas, preferências, condição humana entre outros fatores que vêm a contribuir para descobrir como ela aprende, isto é, seu estilo de aprendizagem, não focando na sua dificuldade, mas em suas potencialidades como eixos facilitadores da aprendizagem.

Ao tecer este artigo compreendemos que existe um suporte legislativo para um atendimento de qualidade visando à participação ativa da família e são fortalecidos por meio de formações ocorridas nas Diretorias Regionais de Ensino ao longo do

ano para equipe gestora das unidades que, por sua vez, em formações institucionais com a toda equipe pedagógica e de apoio, discutem sobre os temas existentes e refletem sobre suas ações com base nessas formações lecionadas.

Finalizo com a certeza de que a luta por um atendimento de qualidade social para todos continua e está em constante transformação, cabendo a nós, futuros profissionais da educação, adquirirmos uma compreensão ampla sobre nosso campo de atuação, trazendo para nossas reflexões, questões sociais, econômicas e culturais, refletindo sobre nossa postura, buscando e se atualizando, fortalecendo assim, os vínculos afetivos entre educação institucional e família em prol das crianças pequenas.



LAUDICE MARIA DE JESUS PACHECO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto (2011); Licenciatura em História pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (2011); Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2017); Professora de Educação Infantil no CEI Parque Cocaia.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional para a Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Seção 1, p. 27894.

BRASIL. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 de fev. 2006.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de jul. 1990. Seção 1, p. 13563-577.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretária

de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Apresentação. Acesso em: 23 maio 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis, RJ, Vozes, 2006.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. Psicologia na Educação. São Paulo: Cortez, 2 ed. 1993.

COELHO, M. T.; JOSÉ, E. A. Problemas de aprendizagem. 12. ed. São Paulo: Ática, 2001.

ISHIDA, Valter Kenji. Estatuto da Criança e do Adolescente: Doutrina e Jurisprudência: incluindo comentários. São Paulo, Ed. Atlas, 2014.

KRAMER, Sônia. As Crianças de 0 a 6 nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. In: Educ. Soc., Campinas, vol. n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. (org.). Henry Wallon: Psicologia e educação, São Paulo, SP, Loyola, 2000.

MUNIZ, Janilce Meire Gomes, Tendências Pedagógicas. Youtube, 16 Nov. 2015. Disponível em <https://youtu.be/>

HLZtZILFaps. Acesso em: 23 maio 2018.

MUNIZ, Janilce Meire Gomes, Teorias Psicogenéticas. Youtube, 16 Nov. 2015. Disponível em: <https://youtu.be/mFUUTMryM50>. Acesso em: 23 maio 2018.

PAROLIN, Isabel, Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem. Isabel Parolin. – Segunda edição – São José dos Campos: Pulso Editorial, 2010. 120 p.

SÃO PAULO, Revista Magistério/Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientação Normativa nº1 – Avaliação na Educação infantil: aprimorando os olhares. São Paulo, SME/DOT, 2014.



PSICOPEDAGOGIA: A POTENCIALIDADE DO JOGO E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar um estudo pautado na Psicopedagogia com vistas ao processo de ensino e aprendizagem por meio de jogos educativos aos alunos portadores de autismo. Diante disso, será possível perceber que a construção do conhecimento está diretamente relacionada aos processos de aprendizagem, sendo o papel do psicopedagogo institucional o assessoramento imprescindível ao corpo docente e discente. A convivência compartilhada do aluno com autismo, na escola, a partir da sua inclusão, viabiliza por meio dos contatos sociais a interação, favorecendo o desenvolvimento do aluno autista com outros alunos à medida que todos convivam e aprendam com as diferenças. As formas de atuação do Psicopedagogo, com a equipe docente, a fim de oferecer possibilidades de ensino e aprendizagem aos alunos autistas. Nesse sentido, o Psicopedagogo Institucional irá propor à instituição escolar exercícios que tenham sentido, com o intuito de despertar o interesse dos alunos pelo conhecimento. Os jogos não são trabalhados adequadamente no contexto escolar, sendo dados sem compromisso com a aprendizagem, sem regras, apenas como um passatempo. Ressaltamos, no entanto que não descartamos sua presença na rotina da escola, mas estamos fazendo, no presente trabalho, a defesa da utilização do jogo na construção de conhecimento, para alunos portadores de autismo

Palavras-chave: Autismo; Psicopedagogia; Ensino; Aprendizagem; Jogos Educativos.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo geral buscar mais conhecimento por parte do psicopedagogo, descobrindo por meio da Psicopedagogia potencializar e socializar por meio do lúdico, o que garante um avanço extraordinário no desenvolvimento do aprendiz e, conseqüentemente, no rendimento escolar. Dentro dos objetivos específicos estudamos a psicopedagogia com a finalidade de observar atividades de ensino e aprendizagem por meio de jogos ao aluno autista. Para tanto, realizamos uma revisão não sistemática da literatura sobre psicopedagogia e autismo contemplando aspectos históricos.

Cabe observar que, ao longo dos anos escolares promovemos, gradativamente, uma ruptura entre a ciência e consciência, em outras palavras, entre conhecimento e identidade. Por mais que as ações se concentrem no sentido de promover uma aprendizagem significativa, se os alunos não conseguem ver o conhecimento como algo que carrega a vida de sentido, então os esforços dos educadores serão inócuos.

Tendo presente o papel do Psicopedagogo no assessoramento pedagógico junto a equipe docente da instituição, este trabalho será encaminhado de forma a conhecer a potencialidade do jogo na estimulação da aprendizagem dos alunos, pois para isso acontecer é preciso ocorrer a “libertação da inteligência aprisionada, que somente poderá dar-se através do encontro com o perdido prazer de aprender” (Fernández 1991, p.18).

Podemos dizer que num jogo “há sempre

um objeto mágico. Talvez essa magia esteja faltando no processo de ensino aprendizagem, e sem ela, a construção do conhecimento passa a ser um sistema sem conexões com as ações do mundo real concordando assim com Macedo” (1997, p.18).

O fato é que muitas tarefas escolares, do modo como são propostas, são desagradáveis. Algumas razões para isso é que o tempo de sua realização é excessivo ou insuficiente. Os conteúdos são repetitivos e a formulação irregular e sem sentido para o aluno. São fáceis ou difíceis demais, ou seja, não condizem com o nível de interesse do aluno.

Nesse caso, a utilização do jogo poderá estabelecer a conexão com a realidade. A hipótese central desse trabalho é que o jogo é um recurso potencializado no processo de construção do conhecimento de todos os alunos, cabendo à escola oportunizar um aprendizado mais significativo, no qual os alunos possam aprender pelas próprias experiências, explorar os próprios limites, ampliar o domínio corporal e de seus conhecimentos desenvolvendo assim a cidadania, a compreensão do relacionamento e do respeito ao outro, exercitando a comunicação e o raciocínio.

Neste contexto, como o psicopedagogo deverá incentivar a equipe docente ao uso dos jogos no processo de ensino aprendizagem para a construção do conhecimento dos educandos.

O QUE É AUTISMO?

O termo autismo origina-se da palavra

grega “autos” que significa “próprio” ou “de si mesmo”, portanto, autismo é uma forma particular de se situar no mundo e, portanto, de construir uma realidade para si mesmo.

As áreas de investigação científica sobre as causas do autismo são fisiológicas. Existem várias hipóteses sobre essas investigações. As principais são: Afecção em áreas do cérebro, disfunções genéticas, consequências dos metais pesados no interior do organismo, intolerâncias alimentares assintomáticas.

O posicionamento da psicanálise lacaniana é claro nesse sentido: a pergunta pela causa não explica em quê consiste ser um sujeito com autismo. Tampouco consideramos que os sintomas do autismo sejam a consequência de um déficit que deva ser reeducado, nem a expressão de uma doença. Para a psicanálise lacaniana, a pergunta fundamental visa saber um pouco mais sobre o que implica ser uma pessoa com autismo.

Ainda que o Transtorno Autista seja considerado uma desordem que pode envolver comprometimentos de ordem neurológica, não há ainda um único tipo de exame ou procedimento médico que confirme isoladamente o seu diagnóstico. Por isso, é necessário realizar uma série de exames, avaliações e análises com fins de compilar um número suficiente de informações que permita esboçar mais seguramente este quadro clínico. Os exames mais comuns são os que avaliam a capacidade auditiva (audiometria, timpanometria), os que indicam a possibilidade da presença de tumores, convulsões ou anormalidades cerebrais (eletroencefalogramas, imagens por tomografias computadorizadas e por

ressonância magnética).

Cabe salientar que, o Autismo é um grave distúrbio do desenvolvimento e do comportamento e que apresenta um alto nível de complexidade, sendo considerado entre os mais severos transtornos manifestados na infância. Algumas pesquisas conseguem correlacionar fatores genéticos, problemas metabólicos e mudanças bioquímicas ao desenvolvimento dos períodos pré, peri e neonatais, mas nenhuma associação aplica-se a todos os casos. Cabe ressaltar que foi eliminado o critério da idade da manifestação do transtorno, aceitando-se que uma manifestação possa ocorrer depois dos 36 meses. Isso foi proposto alegando-se que os casos mais graves de Autismo se manifestariam mais rápido do que os casos menos graves. Substituiu-se, assim, a denominação Autismo Infantil por Transtorno Autista.

A pessoa com Transtorno Autista, por muitas vezes não respnas quaisr ao estímulo auditivo, pode ser diagnosticada como deficiente auditivo. No estímulo audiológico, essa pessoa, normalmente, apresenta resultados incongruentes ou de grande oscilação, diferindo assim do diagnóstico da surdez. A probabilidade de surdez para a pessoa com Autismo é, deste modo, a mesma que para uma criança da população em geral.

Os movimentos repetitivos de braços e mãos de uma criança com Autismo, que se assemelha a gesticulação da criança deficiente visual, podem ser confundidos com a cegueira congênita. A diferença é que a criança cega mostra interesse e desejo de interação com o ambiente e as pessoas,

o que pode não ocorrer com a criança com Autismo.

Não existe medicamento para o tratamento do Transtorno Autista. O que se procura é controlar os comportamentos exacerbados, quando estes não são resolvidos por outros procedimentos alternativos.

As crianças com Autismo sempre apresentam avanços com ou sem tratamentos, mas tratar o Autismo é ter como meta principal minimizar sua dependência, garantindo assim sua autonomia, e isto a criança não consegue sozinha.

Muitas crianças autistas necessitam de assistência e supervisão da parte dos adultos durante toda a sua infância. Assim, cabe ressaltar que, a família da criança autista necessita de aconselhamento desde o início do distúrbio. Contudo, muitas vezes, a criança autista não tem atendimento adequado, devido às dificuldades econômicas e a falta de apoios psicológicos e sociais.

A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA

Refletir sobre as questões de uma escola de qualidade para todos, incluindo alunos e professores, por intermédio da perspectiva sociocultural significa que devemos considerar, dentre outros fatores, a visão ideológica da realidade construída socialmente e culturalmente por aqueles que são responsáveis pela educação.

A prática de classificar e categorizar crianças baseado no que essas crianças não sabem ou não podem fazer somente reforça o fracasso e perpetua a visão de que o problema está no indivíduo e não

em fatores de metodologias educacionais, currículos, e organização escolar. Aceitar e valorizar a diversidade de classes sociais, de culturas, de estilos individuais de aprender, de habilidades, de línguas, de religiões e etc., é o primeiro passo para a criação de uma escola de qualidade para todos.

Inclusão, essa é uma palavra que precisa ser melhor definida e mais praticada. Não há razão para que alguém seja de antemão descartado, isolado, oprimido ou negado.

Inovar não tem necessariamente o sentido único. As grandes inovações estão muitas vezes na efetivação do óbvio, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito.

A inclusão de portadores de autismo é uma inovação, cujo movimento tem um aspecto muito polêmico nos meios educacionais e sociais, contudo, inserir alunos autistas de qualquer grau, no ensino, é garantir o direito de todos os cidadãos brasileiros à educação.

Atualmente, a presença de alunos autistas, em uma sala de aula comum, é uma situação rara nas escolas, entretanto, as probabilidades de se alcançar progressos significativos desses alunos na educação por meio da acomodação das práticas pedagógicas à diversidade dos alunos é muito representativa.

Nesse sentido, a educação inclusiva tem como objetivo garantir uma proposta possível para tornar a educação acessível à todas as pessoas, ou seja, refere-se à aceitação da escola e à participação de todos, embora tenha, como prioridade, a inclusão de pessoas portadoras de necessidades

especiais no contexto social.

A inclusão como resultado de um ensino de qualidade para todos os alunos exige das escolas novos posicionamentos por parte do corpo docente e técnico-administrativo, afim de que seja capaz de receber e integrar o aluno autista. A hipótese de se conseguir adequar os alunos autistas à variedade de conteúdos está relacionada ao fato de a escola assumir junto à sociedade sua imagem de escola inclusiva e comprometida com o ensino e aprendizagem de todos os alunos.

APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO

Para tratarmos da construção do conhecimento é preciso entendemos qual é a relação que o indivíduo tem com o saber, se está disposto ou não a aprender, o que depende muito do seu desejo.

Dentro do processo de construção do conhecimento há o aprender, que é uma atividade na qual o sujeito se apropria de um saber que não possui; saber este que tem sua existência no mundo externo, ou seja, nas pessoas, nas palavras, nas ideias, nos objetos, nos locais, etc. desde que, façam sentido para esse indivíduo. Desta forma, aprender é passar a possuir o saber, que é o objeto. A relação com o saber é então com objetos do saber, com o mundo existente anteriormente a aprendizagem.

Charlot (2001, p.28) considera que “aprender é uma relação entre duas atividades: a atividade humana que produziu aquilo que deve aprender e a atividade na qual o sujeito que aprende se engaja sendo

a mediação entre ambas assegurada pela atividade daquele que ensina ou forma.”

Assim, aquele que aprende precisa dominar as operações específicas de tal atividade, assegurando uma aprendizagem efetiva.

Kant (1978, p.7) afirma que:

Não se pode duvidar de que todo conhecimento começa com a experiência, porque, com efeito, como haveria de exercitar-se a faculdade de conhecer, se não fosse pelos objetos que, excitando os sentidos, de uma parte, produzem por si mesmos representações, e de outra parte, impulsionam a inteligência a compará-los entre si, a reuni-los ou separá-los, e deste modo à elaboração da matéria informe das impressões sensíveis para formar esse conhecimento das coisas que se denomina experiência? No tempo, pois, nenhum conhecimento precede a experiência, todos começam por ela.

Ao longo de sua reflexão, Kant (1978) afirma que se todo conhecimento se inicia com a experiência, o que não quer dizer que ele todo se derive da experiência. Para ele, o conhecimento é categorizado em dois tipos: “a priori”, independente da experiência, e “a posteriori”, que origina-se da experiência e de todas as impressões dos sentidos.

No exato momento em que os sentidos experimentam as coisas em seus estados manifestos os pensamentos estão organizando essa experiência e construindo uma realidade percebida.

Como o conhecimento faz parte de uma argumentação filosófica na construção do

saber, é preciso refletir sobre os valores que fazem parte do conhecimento estruturado e aceito pela sociedade por meio dos tempos.

Se a vida é um processo e processo é mudança, à medida que os seres humanos modificam com o avanço das ciências e a repercussão no modo de viver coletivamente, valores, conhecimentos e preconceitos também vão se modificando, acompanhando essa evolução.

Valores e conhecimentos dependem de pessoas que os elaboram, atribuindo-lhes suporte em manifestação por intermédio de uma comunicabilidade inteligível.

Acreditamos que todo e qualquer conhecimento deve estar a serviço dos projetos sociais e da sociedade para que não se perca o seu real valor. Sendo assim, os projetos educativos precisam promover a construção do conhecimento na educação, para que as pessoas que estejam a serviço da sociedade, possam priorizar a aprendizagem de valores éticos e morais, tornando possível assim, transformar pessoas e sociedades por meio da educação, pois aquilo que se aprende na escola permite dar sentido ao mundo, a si, às relações com os outros, em suma, a vida.

A realidade é o que podemos conhecer por meio das ideias da razão, ela

é um conjunto de significações ou de sentidos que são produzidos pela consciência ou pela razão. A razão é doadora de sentido, e ela constitui a realidade não enquanto existência dos seres, mas enquanto sistema de significações que dependem da estrutura da própria consciência. (Chauí, 2006 p.81).

Como percebemos que é a razão que

dá sentido à realidade, suas significações são pessoais, mas os sentidos, universais. Compreendemos assim que, o conhecimento resulta da relação no qual o sujeito e objeto interagem, definindo a educação como inter-relação constante entre o sujeito e objeto.

A Psicopedagogia, que estuda o ser em processo de aprendizagem, quer seja no convívio familiar, escolar e social, precisa entender como ocorre realmente o processo da construção do conhecimento para relacionar a aprendizagem e o desenvolvimento dos seres humanos no contexto ao qual o sujeito está inserido.

Para Wallon (1990), o ritmo das etapas do desenvolvimento humano não é linear, pois sofre reformulações na passagem de uma etapa para outra.

De acordo com Galvão (2000, p.42) os “conflitos se instalam nesse processo e são de origem exógena quando resultam dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura. De natureza endógena, quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa.” Esses conflitos são propulsores do desenvolvimento.

Os estágios de desenvolvimento do ser humano sucedem-se em fases predominantemente afetiva e cognitiva e conforme Galvão (2000, p.43,44) são:

Impulsivo-emocional: ocorre no primeiro ano de vida. A afetividade é predominante e orienta as primeiras reações do bebê às pessoas. - Sensório-motor e projetivo: vai até os três anos. A marcha dá maior autonomia à criança para explorar objetos e espaços. Inicia-se o desenvolvimento da função

simbólica e da linguagem. Personalismo: dos três aos seis anos. É o processo de formação da personalidade. Categorical: inicia-se aos seis anos. O avanço intelectual da criança direciona seu interesse para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior. Predominância funcional: puberdade. O rompimento da “tranquilidade” ocorrido no estágio anterior pede uma nova definição da personalidade, desestruturada devido às transformações corporais em função da ação hormonal. As questões pessoais, morais e existenciais são trazidas à tona para recuperar essa afetividade.

Na sucessão dos estágios existe uma alternância entre as formas de atividade e de interesses da criança, denominada de princípio da alternância funcional. Cada fase predominante (de dominância, afetividade, cognição) incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente num processo permanente de integração e diferenciação.

Opondo-se a Wallon (1990) que afirma que o ser humano é geneticamente social, para Piaget (1994) a criança é um ser pré-social, desde o nascimento até o aparecimento da fala. Mesmo com o surgimento desta, o processo de comunicação é precário servindo a princípio para estimular a própria ação, do que para realizar um diálogo interpessoal efetivo.

Notamos que Piaget (1994) e Wallon (1990) concordam sobre o enfoque do desenvolvimento mental. Para ambos, esse ocorre por meio de estágios sucessivos e sua evolução é gradativa. Esses estágios para Piaget (1994) iniciam-se no estágio sensório-

motor, passando para o pré-operatório, operatório-concreto e atingindo o operatório formal. Para ele, o desenvolvimento das pessoas tem uma dinâmica interna e a construção do conhecimento é determinada pela ação individual da criança; é o sujeito que age sobre o meio físico e social, dispondo dos mecanismos de adaptação e organização, bem como do nível de maturação requerida pela experiência, a criança interage com o meio, construindo estruturas de conhecimento mais complexas.

A adaptação ocorre por meio da organização, e o organismo discrimina estímulos e sensações, selecionando aqueles que irá organizar em alguma forma de estrutura. A adaptação possui dois mecanismos opostos e complementares que garantem o processo de desenvolvimento: a assimilação e a acomodação. A assimilação é quando o sujeito incorpora os dados da realidade nos esquemas disponíveis, é o processo pelo qual as pessoas, ideias, costumes são absorvidos à atividade do sujeito. A acomodação é a modificação dos esquemas para assimilar os novos elementos. Diante de um desafio, uma suposta falta no conhecimento, desequilibra o sujeito intelectualmente, procurando restabelecer esse equilíbrio por intermédio de assimilações e acomodações.

Segundo Piaget (1994), o conhecimento é uma construção que vai sendo elaborada desde a infância, e resulta das ações e interações do sujeito com o ambiente no qual vive.

Igualmente ao desenvolvimento, a aprendizagem é um processo interno de

construção individual por meio da qual se faz uma interpretação pessoal e única da cultura. Ninguém pode aprender por nós.

Os processos de aprendizagem são mudanças nas estruturas e esquemas de complexidade existentes. Aprendemos graças aos processos e interações sociais estabelecidas entre o indivíduo e diferentes pessoas que atuam como mediadores dos conteúdos da cultura. Meurieu ao citar Rogers (1998, p.35) afirma que “a única aprendizagem que realmente influencia o comportamento de um indivíduo é aquele que descobre por ele mesmo e da qual se apropria.”

Vygotsky (2000) considera o sujeito não apenas ativo, mas interativo, pois constitui conhecimento por meio das relações intra e interpessoais. É a troca com os sujeitos e consigo próprio que permite a internalização de conhecimentos, papéis e funções sociais. Este autor valoriza o trabalho coletivo, ao contrário de Piaget (1994), que considera a criança construtora de seu conhecimento de forma individual. A colaboração entre as crianças pressupõe um trabalho de parceria conjunta para produzir algo que não poderia individualmente.

a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz a desenvolvimento mental, ativado em um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal, para que se desenvolvam na criança essas características humanas não

naturais mas formadas historicamente. Vygotsky, (1987, p.115).

Tanto Vygotsky (2000) como Piaget (1994) preocupavam-se com a questão do desenvolvimento e cada um buscou formas diferentes e complementares para elaboração das estruturas mentais e formação de esquemas.

Como vimos anteriormente, para Piaget (1994) o conhecimento é construído como forma de constituição individual, de dentro para fora, enfocando a dimensão maturacional, enquanto que Vygotsky (2000) enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações no qual, fatores sociais, históricos e culturais são influenciáveis no desenvolvimento do indivíduo, tendo a linguagem um papel muito importante, pois é por meio dela que as relações são estabelecidas com o meio social na qual está inserida, que é a família.

Afirma Vygotsky (2000, p.117) que a noção de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. [...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.

Piaget (1994) considera que o nível de desenvolvimento coloca limites sobre o que podia ser aprendido e sobre o nível de compreensão possível daquela aprendizagem, não podendo, a pessoa ir além do seu ritmo. Não adiantaria ir além do ritmo da criança, de maneira tradicional

ou simplista, o que resultaria num bloqueio na aprendizagem. Se a criança não consegue ir além do que lhe é permitido mentalmente, cabe observar técnicas para que esse desenvolvimento ocorra, com ajuda externa e colocações de questões para a própria criança perceber nas quais está, dentro do que lhe é cobrado e exigido. Seria uma troca de meios para que esse desenvolvimento ocorra, fatores internos e externos interligando-se. O facilitador deve investigar, reforçando, para que não ocorram falhas no processo de conhecimento e também não ocorra desgaste demasiado, sem mediação. Quando a criança estiver “congelada” no desenvolvimento, cabe ao facilitador, mostrar o caminho da aprendizagem. Muitas vezes, a criança sozinha não dá conta de suas próprias experimentações.

Haetinger (2005, p.38) observa que “a modernização nos últimos 30 anos superou as mudanças ocorridas ao longo dos milênios. A revolução da informação e o fenômeno da globalização tornaram-nos, realmente, “índios” da mesma aldeia global”.

Aprender é interagir, individual e socialmente. A escola deve proporcionar atividades nas quais haja o prazer de pensar livre e criativamente por meio de jogos. O jogo na escola deve ser um meio, assim como o lápis, o papel, o vídeo e outros. O que pode ser feito com o jogo na escola é tão surpreendente e envolvente, que tem se tornado cada vez mais, um assunto de estudos por parte de psicopedagogos, pedagogos, filósofos que procuram descobrir melhores maneiras de usá-lo dentro e fora da escola a fim de promover a aprendizagem.

É extremamente importante a busca contínua de um trabalho que possibilite ao educando a construção do seu conhecimento. O aluno, com o uso dos jogos compromete-se muito mais com o aprendizado e promove uma interação verdadeira, proporcionando uma evolução individual a ser compartilhada com o grupo.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA POR MEIO DO JOGO

Kant (1978) considera que o jogo contrapõe-se ao trabalho, pois é uma atividade por si só agradável e não necessita de outro objetivo. Ressalta ainda que sua função biológica serve para manter desperta e reforçar a energia vital na competição com as demais energias do mundo. Já Froebel, Richtes e Hoffmann (2005), nas quaisram o jogo como uma conduta espontânea e livre, instrumento da educação do porquê informar.

Para ele, o primeiro recurso em busca da aprendizagem são as brincadeiras, pois é um modo de criar representações do mundo concreto com a finalidade de entendê-lo. Assim, desenvolveu brinquedos antecipando uma educação que ao mesmo tempo permitiu o treino de habilidades que as crianças já possuem e o surgimento de novas, o que facilitaria ao aluno exteriorizar o seu interior e interiorizar as novidades vindas de fora, que é um dos princípios do seu aprendizado. Enfatiza a importância do autoconhecimento que não se limitava a esfera individual, mas seria um meio de tornar a vida melhor em sociedade.

Ao fazermos uso da linguagem, estamos agindo num contexto social, e os atos serão somente significativos e eficazes porque deverão corresponder às determinações das práticas sociais, pois atuamos com a linguagem ao jogarmos com as palavras.

A comunicação pressupõe que todos nós compreendamos as palavras da mesma maneira. Ainda que um enunciado revele-se falso, logo admite-se a compreensão na mente do indivíduo, quando se fala aos outros, é uma questão que se pode decidir pelo uso que fazemos das palavras. Nesse sentido, o significado das expressões não depende apenas das intenções de quem fala, mas, as intenções são formadas por meio dos hábitos, práticas e instituições de uma comunidade linguística.

De acordo com Bomtempo (1993, apud KISHIMOTO, 2005, p.68)

O brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar.

Manipulação, posse, consumo... o brinquedo introduz a criança nas operações associadas ao objeto. A apropriação se inscreve num contexto social: o brinquedo pode ser mediador de uma relação com outra ou com uma atividade solitária, mas sempre sobre o fundo da integração a uma cultura específica. Além disso, é suporte de representações, introduzindo a criança num universo de sentidos e não somente de ações. O brinquedo valoriza hoje o imaginário em detrimento de um realismo estreito. O mundo representado é mais desejável que o

mundo real.

Segundo Kishimoto (2005, p.18):

o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. Ele coloca a criança na presença de reproduções: tudo que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas.

O brinquedo propõe, por sua vez, a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. É o lúdico em ação. Assim, “brinquedo e brincadeira se relacionam com a criança e não se confundem com o jogo.” (Kishimoto, 2005 p.21)

Sabemos que os jogos não possuem um caráter apenas baseado na liberdade e espontaneidade porque de fato, todos os jogos têm restrições ou regras que delimitam suas possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário mundial tem apresentado grandes mudanças, transformações, avanços tecnológicos, crises de valores, de identidades, da sociedade e como não poderia deixar de ser, da Educação, que por sua vez, não vem acompanhando as evoluções no mesmo ritmo deste contexto.

Diante disso, podemos afirmar o transtorno do autismo é por excelência de contato e comunicação. Portanto, para ajudar essas pessoas a funcionar adaptativamente em nossa cultura, é necessário conceber programas tendo como base atividades voltadas para o ensino e aprendizagem do

autista.

O fato do jogo, estar muito próximo da vida real dos alunos faz que ele possa ser usado para ensinar conceitos e teorias, no contexto educacional, permitindo observar e desenvolver a aprendizagem dos alunos.

No jogo e na formação do conhecimento acontecem igualmente, pois é necessário realizar repetições, melhorando e aprimorando-as cada vez que forem realizadas. Nesse voltar a repetir é preciso ter paciência, sabedoria e qualidade em cada tomada de atitude, pois nesse momento, com atitudes do aluno, é que vão se configurando como conhecimento. Conhecimento este, que vai se desenvolvendo por meio da experimentação, da descoberta, do relacionamento interpessoal e do brincar.

Sendo assim se faz necessária mais ações educativas, por meio do governo, com vistas à cidadania e para a formação de uma sociedade mais democrática e menos excludente. Há a necessidade de conscientização da sociedade em relação aos direitos destes portadores da síndrome de autismo, para que a sociedade exerça o processo de inclusão.



LEILA DAS GRAÇAS RIBEIRO IMAMURA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhaguera (2011); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Especialista em Educação de Jovens e Adulto pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEI Maria Isabel Pacheco de Almeida Ribeiro.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia. As dificuldades de aprendizagem o que são como tratá-las? Porto Alegre, Artmed, 2000.

CAMPOS, Maria Celia Rabello Malta. Psicopedagogia um portal para inserção social. São Paulo, Editora Vozes, 2003.

CHARLOT, Bernard. Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHAUÍ, M. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2006.

DANTAS, Heloysa. A Infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henry Wallon. Manole Ltda, 1990.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 7ª ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2000.

HAETINGER, M. G. O professor do futuro, no futuro, rumo ao futuro. Revista ABC Educatio, S.P, ano 6 nº50; 38,outubro,2005.

KANT, Emmanuel. Antologia do pensamento universal: crítica da razão pura. Amazonas Ltda, 1978.

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

_____. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

MEIRIEU, P. Aprender sim, mas como? 7ª ed. Porto Alegre, Artmed,1998.

MOYLES, J. R. O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SARTI, H. L. C. O brincar na prática pedagógica e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado, PUCSP, 2001.

VYGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 2000



JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Esta pesquisa pretende analisar os jogos e as brincadeiras infantis com o intuito de compreender sua contribuição no desenvolvimento da criança na educação. É por meio desse mecanismo que a criança pode aprimorar suas habilidades manuais e motoras. A metodologia utilizada neste trabalho foi realizada por meio de pesquisas e textos de autores que apontam para situações que comprovam que os jogos podem ser utilizados para tornar a aprendizagem mais prazerosa. A ludicidade é considerada como parte do processo de ensino, no qual há uma integração social, cultural e cognitiva, pois, a possibilidade de trabalhar a arte e a interdisciplinaridade é reafirmada no pensamento dos autores estudados, visando um aprendizado ao alcance de todos, com o objetivo de que realmente aconteça uma democratização dentro da escola. Este estudo proporcionará uma leitura mais consciente acerca da importância do brincar na vida do ser humano, e em especial na vida da criança.

Palavras-chave: Jogos; Brincar; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo principal analisar as propostas pedagógicas lúdicas e sua relação com a reflexão acerca do jogo e da brincadeira no campo da educação infantil e da inclusão.

As brincadeiras e os jogos são atividades que favorecem a formação do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. O jogo é uma forma de comportamento organizado possibilitado de interferências na formação da criança psicofísico e social, assim, surge a investigação: Como os profissionais de educação infantil trabalham o jogo como um conteúdo programático?

A escola é o principal ambiente que trabalha a cultura por ser uma das fases essenciais da aprendizagem, é nela que a criança apresenta suas competências, capacidades e habilidades para a interação social. É possível e necessário estar aberto à transformação do mundo, buscando forma eficaz e prazerosa no processo de aprendizagem.

Para conhecer melhor o mundo infantil, este artigo, estuda por meio da pesquisa bibliográfica, como é realizada a brincadeira e se a mesma contribui no desenvolvimento, portanto, o bom professor é aquele que ajuda ao seu aluno a construir seu próprio conhecimento, a partir da sua vivência e trabalhando com metodologias inovadoras.

A escolha deste tema é a investigação sobre o que está acontecendo nas escolas, diante da realidade em que vivenciamos a desvalorização, a autoconfiança que não existe por parte de algumas crianças e o

conhecimento de que tem suas falhas, neste sentido é preciso criar jogos em que a criança se sinta confiante no que está acontecendo e que ela participe de forma produtiva no processo de ensino aprendizagem.

As atividades lúdicas infantis são muito variadas e a maioria delas está intimamente ligada às brincadeiras difundidas pela família, pelos grupos de crianças da comunidade e de colegas da escola, além das influências contemporâneas que colocam em evidência este ou aquele brinquedo.

Então, é preciso fazer uma análise em relação ao que os autores relatam nos livros, pois, brincar, jogar, imitar, criar ritmos e movimentos faz com que as crianças se apropriem de um repertório da cultura corporal no qual está inserida, e trabalhar a interdisciplinaridade, a arte e a inclusão na escola é uma forma de abrir um leque de novos pensamentos e igualdade na sociedade atual.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar já existia na vida dos seres humanos, desde a antiguidade e ao longo do tempo histórico, mas talvez em decorrência da diminuição do espaço físico, pelo incremento da indústria de brinquedos e pela influência da televisão, tenha começado a existir uma preocupação com a diminuição do brincar, surgindo assim um movimento pelo resgate das brincadeiras na vida das crianças e a necessidade de mostrar sua importância em estudos e pesquisas.

Sendo uma ação lúdica, o brincar não

necessita de brinquedos ou outros objetos, pois se brinca também com o corpo, a música, a arte, as palavras, entre outros, a proposta do lúdico é promover uma alfabetização significativa na prática educacional, é incorporar o conhecimento por meio das características do conhecimento do mundo.

O brincar na educação infantil proporciona a criança estabelecer regras constituídas por si e em grupo, deste modo, à criança estará resolvendo conflitos e hipóteses de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de compreender pontos de vista diferentes, de fazer-se entender e de demonstrar sua opinião em relação aos outros, e é nesse ato que podemos diagnosticar e prevenir futuros problemas de aprendizagem infantil.

É importante perceber e incentivar a capacidade criadora das crianças, pois esta se constitui numa das formas de relacionamento e recriação do mundo, na perspectiva da lógica infantil, o brincar é a atividade predominante na infância e vem sendo explorado no campo científico, com o intuito de caracterizar as suas peculiaridades, identificar as suas relações com o desenvolvimento e com a saúde e, entre outros objetivos, intervir nos processos de educação e de aprendizagem das crianças.

O lúdico nas brincadeiras da Educação Infantil é um caminho que possibilita ver como a criança inicia seu processo de adaptação a realidade por meio de uma conquista física, funcional, aprendendo a lidar de forma cada vez mais coordenada, flexível e intencional com seu corpo, situando-se e organizando-o num contexto espaço – temporal que lhe é

recomendável, que começa a fazer sentido para sua memória pessoal, mesmo que a criança não tenha brinquedos dos mais modernos, ela brinca com qualquer objeto de forma lúdica, porque é inerente ao ser humano.

O lúdico estimula o processo de estruturação afetivo-cognitivo da criança, socializa criativamente no jovem e mantém o espírito de realização no adulto. Geralmente as atividades lúdicas oferecem como objetivo, oportunizar uma maneira diferente para a criança brincar, ao mesmo tempo, que ela brinca, ela se desenvolve, interage com outras crianças e adultos.

As brincadeiras tradicionais e populares fazem parte do patrimônio lúdico dos diferentes grupos infantis, constituindo as culturas da infância. Elas são uma forma especial da cultura folclórica, que se opõe à cultura escrita, oficial e formal. O que as distingue e caracteriza são seus critérios de formação e seu mecanismo de transmissão, os quais fazem delas um tipo de folclore infantil e da cultura popular em geral. Anonimamente criadas e modificadas em um processo de esforço coletivo, elas são a produção espiritual do povo acumulada ao longo do tempo. (FRIEDMANN, 2012, p.59)

Na atualidade se faz necessário o resgate de brincadeiras e jogos, pois eles constituem um material muito importante para o conhecimento e a preservação da nossa cultura, da mesma forma que outras manifestações populares, as brincadeiras passam por transformações que não são registradas por escrito e sim passadas de geração para geração.

Os jogos e brincadeiras continuam sendo importantes para o desenvolvimento saudável da criança, bem como em áreas como interação, construção de habilidades específicas, socialização, conhecimento do espaço ao seu redor e do próprio corpo, destaca-se a importância do brincar enquanto instrumento e ferramenta pedagógica.

As brincadeiras tradicionais infantis têm qualidades bastante satisfatórias às necessidades de desenvolvimento das crianças de hoje, oferecem possibilidades de estímulos para as várias atividades físicas, motoras, sensoriais, sociais, afetivas, intelectuais e linguísticas, devem estar presente na educação infantil, não para ocupar tempo, mas serve para que a criança passe a desenvolver a autoconfiança, a exploração, a curiosidade, o raciocínio, a emoção, a psicomotricidade que vai levá-la a ampliar os seus valores e agrupar-se de um modo sadio com as pessoas.

A brinquedoteca é um ambiente que possui um conjunto organizado de brinquedos com a finalidade de colocá-los ao alcance do maior número de crianças a fim de propiciar atividades lúdicas. Entende-se, então, que ela se constitui em um ambiente sistematizado em que a criança tem a oportunidade de acesso a uma grande variedade de brinquedos, além da possibilidade de possuir um local para brincar, a experiência da brinquedoteca é um testemunho da valorização da atividade lúdica das crianças. (SOMMERHALDER E ALVES, 2011, p.71)

A partir de estudos sobre os vínculos existentes entre os fenômenos transacionais e o brincar, neste contexto, o meio lúdico

pode ser visto como um ambiente capaz de acolher a espontaneidade da criança em busca do seu próprio ser, no qual ela pode ser criativa, espontânea e sentir-se segura.

Na ludicidade a criança imagina, inventa, vive o personagem e adquire para ela as informações e sensações positivas e negativas, vividas no cotidiano, seja no ambiente familiar, escolar ou social.

OS JOGOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O jogo para a criança é visto como uma atividade de prazer, distração e divertimento, não como uma obrigação, é realizada sem nenhuma finalidade e não está atendendo a nenhuma exigência, existe uma liberdade no jogo de não cumprir expectativas, caracteriza-se muitas vezes pela simulação, o faz de conta, possibilitando um mundo de fantasias.

O jogo proporciona benefícios indiscutíveis no desenvolvimento e no crescimento da criança, por meio do jogo, ela explora o meio, as pessoas e os objetos ao seu redor, além de aprender a coordenar ações e a socializar-se, o jogo é um impulso natural da criança funcionando, como um grande motivador, é por meio do jogo que ele obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo, o jogo mobiliza esquemas mentais, e estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, integra várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva.

Quando pensamos em jogos e brincadeiras, inevitavelmente nos reportamos à infância, ou mais propriamente a criança. É difícil imaginar uma criança que não goste de brincar e/ou jogar, tamanho é o prazer com o qual se entrega a suas atividades lúdicas. Aliás, é próprio de nossa humanidade esse desejo para o jogo, de modo que se engana aquele que acha que um dia deixamos de jogar e/ou brincar como fazíamos na infância. Apenas trocamos a simplicidade das brincadeiras infantis por outras mais complexas como o esporte e a dança, a medida que vamos crescendo e se desenvolvendo. Podemos pensar, então, que o jogo é nosso ponto de partida: é a partir dele que iniciamos nossa fantástica relação com o mundo da cultura. É a partir do jogo e da brincadeira que nós ampliamos nossas experiências para outras atividades como o esporte, a dança, as lutas, a ginástica, o teatro, a licenciatura etc. (SOMMERHALDER E ALVES, 2011, p.12)

Conforme Vygostsky (1992), o jogo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, de maneira que, durante o período que joga a criança esta sempre além da sua idade real, contém em si uma série de condutas que representam diversas tendências evolutivas e, por isso, é uma fonte muito importante de desenvolvimento.

Conforme Negrini (1994), nos estudos de Piaget, no período sensório motor, até um ano e meio a dois anos de idade, os esquemas de ação adquiridos pela criança constituem as unidades mínimas de organização mental, dão lugar ao simples funcionamento do prazer, esses exercícios são considerados lúdicos, constituindo de forma inicial do jogo

na criança. A assimilação sobre a acomodação é o que explica o jogo, enquanto na imitação é o inverso que a distingue, a criança não chega a produzir, a sua função é a de exercitar as condutas simples do prazer funcional do ponto de vista sensório motor.

À medida que a criança troca com o meio, vai descobrindo novas combinações que se coordenam em atividades mais complexas, produzindo organizações superordenadas, aí se encontram um espaço de criatividade no jogo do exercício. O período semiológico tem início quando há diferenciação e coordenação entre significantes e significados, ou seja, quando a criança passa a ação interiorizada, quando se torna capaz da representação mental, a formação da função simbólica terá como papel fundamental, a linguagem, o jogo simbólico e a imitação.

No jogo simbólico, a criança exercita uma forma particular de pensamento, que é a imaginação, ela colocará a ação em outros objetos e ainda transformará simbolicamente alguns objetos em outros.

Classifica-se os jogos simbólicos em: fase I e fase II.

Na fase I, a criança projeta esquemas simbólicos e de imitação, nessa fase o jogo oferece a criança a possibilidade de pensar e evocar as próprias experiências, sua vida afetiva, fornecendo-lhes meios de assimilar o real aos seus desejos e interesses.

Na fase II, dos quatro aos sete anos aproximadamente, os jogos simbólicos vão aproximando-se do real, o símbolo perde o seu caráter lúdico, aproximando-se de uma simples representação imitativa da realidade, nessa fase inicia-se o simbolismo coletivo e o

jogo socializado, pois, a criança já diferencia papéis, tornando-os complementares.

Graças á imaginação, a criança unifica diferentes representações mentais em novos contextos, re combinando-as, suprimindo lacunas entre elas e reformulando-as, de forma a conceber, assim, possíveis mudanças na realidade. Ao desenhar um menino, ela demonstra já ter desenvolvido a capacidade de simbolização. No entanto, quando acrescenta ao desenho uma bola e coloca uma capa nos ombros do menino, pode estar expressando algo criado em sua imaginação: um herói que é, por exemplo, um misto de Pelé e Batman. Todo ser humano pode desenvolver grande capacidade imaginativa, desde que sejam garantidas condições para tal: um ambiente acolhedor, que promova a liberdade de pensamento, que incentive a ousadia nas formas de expressão, que valorize a descoberta do novo. (DAVIS E OLIVEIRA, 1994, p.70)

Os jogos de regras, situados entre os sete/oito anos de idade, constituem a atividade lúdica do ser socializado. Nessa fase, o jogo, como processo de assimilação, tem uma função de exercitação e extensão do aprendido, bem como de consolidação do algo já experimentado.

Por meio do jogo podem realizar-se atividades de forma motivadora pela essência do seu prazer, desta forma, o jogo passa a ser uma preparação para a vida séria pela conquista da autonomia, da personalidade, e até de esquemas práticos que a atividade adulta possui a criança não adquire estes valores realizando coisas concretas, mas por meio do abstrato, do lúdico e do imaginário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos estudos e leituras de autores que tratam do assunto, verifiquei que a ludicidade, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos são meios que as crianças utilizam para se relacionar com o ambiente físico e social de onde vivem, despertando sua curiosidade e ampliando seus conhecimentos e suas habilidades, nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo.

Na escola, as crianças têm liberdade para movimentar-se, o espaço é amplo e livre para brincar, as quadras, o gramado, brinquedos recreativos, tanque de areia, casinha de boneca, quiosque, além das salas de aula, distribuídos de forma a proporcionar à criança, oportunidades de diversão dentro e fora da sala de aula, coisa que muitos não têm em suas casas e apartamentos, muitas vezes ficando dependente de um computador, uma televisão ou celular.

Cabe aos professores que inovem suas práticas, nos jogos e brincadeiras, possibilitando às crianças uma forma de desenvolver as suas habilidades intelectuais, sociais e físicas, de forma prazerosa e participativa, uma vez que os jogos e brincadeiras são de grande contribuição para o processo de ensino e aprendizagem.

Para que as etapas de construção do conhecimento ocorram, é importante a estimulação por meio dos jogos e brincadeiras, pois a criança sente prazer em brincar. É no jogo que a criança passa a conhecer a si mesma e os papéis de outras pessoas na sociedade.

Os jogos e brincadeiras realmente

contribuem para a construção da inteligência, desde que sejam usados em atividade lúdica prazerosa e com questionamentos do professor, respeitando as etapas de desenvolvimento intelectual da criança.

Os benefícios de uma infância bem vivida em termos lúdicos fazem-se sentir ao longo da existência do indivíduo, as múltiplas possibilidades de autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, e consciente de seu potencial e de suas limitações.

As experiências lúdicas da meninice serão lembradas por toda a vida, pelo prazer e pela alegria que proporcionaram ao corpo e ao espírito.

O resgate das brincadeiras tradicionais nos leva a refletir sobre a importância das atividades lúdicas na vida das crianças de hoje, que estão cada vez mais presas a vídeo games e a Internet.

As brincadeiras tradicionais estão sendo esquecidas e pouco vivenciadas por elas, e esse resgate juntamente com o apoio da família tem como objetivo vivenciar essas brincadeiras, para que a criança sinta cada vez mais o quanto é bom ser “criança” e descubra um mundo muitas vezes esquecido.

Por fim, quando o professor se vale de jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos, propicia espaços e situações de aprendizagem que articulam os recursos e capacidades efetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimentos.



LIDIANE SIMÃO DA SILVA

Graduação em Educação Artística, pela Universidade de Guarulhos - UNG, (2010);
Graduada em Pedagogia, pela Universidade Nove de Julho - Uninove (2012); Professora de Educação Infantil - no Centro de Educação Infantil Maria da Glória Freire Lemos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº9394/96). 20 de dezembro de 1996

BLUMENTHAL, Ekkehard. Brincadeiras de movimento para a pré-escola: uma contribuição para estimular o desenvolvimento de crianças de 3 a 5 anos. 7. Ed. Barueri: SP: Manole, 2005

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. Metodologia científica. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1999.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

DAVIS, Cláudia; Oliveira, Zilma. Psicologia na Educação. São Paulo: Cortez, 1994.

FRANÇA, Gisela Wajskop. O papel do jogo na educação das crianças. Série Idéias nº 7. São Paulo: FDE, 1995.

FRELLER, Cintia, FERRARI, Marian A. L. Dias, SEKKEL, Marie Claire. Educação Inclusiva: percursos na educação infantil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na educação infantil. 1. Ed. São Paulo. Moderna, 2012.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. Curso de Didática Geral. São Paulo: Ed. Ática, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e a Educação. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. 1. Ed. São Paulo: Ed. Cengage Learning, 2006.

MENDES, E.G. (2001). Raízes históricas da educação inclusiva. Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva, Marília: Unesp. (Mimeo).

NEGRINE, Airton. Concepção do jogo em Piaget. Aprendizagem & Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1992.



ARTE EDUCAÇÃO E A ARTE AFRICANA NO CONTEXTO ESCOLAR

RESUMO: Este estudo traz uma revisão bibliográfica com o foco voltado ao Ensino de Artes no Brasil tendo como foco principal conhecer aspectos do trabalho com Artes Visuais abordando a Diversidade e a Arte Africana. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é apresentar um breve histórico da Arte na Educação Brasileira e alguns aspectos sobre a diversidade e arte africana na Escola. A abordagem do tema diversidade e relações étnico-raciais, bem como a forma como o trabalho com as diferentes culturas, em especial, a africana e a afro-brasileira, são desenvolvidas no contexto educacional, torna-se extremamente relevante como justificativa para esta pesquisa. A abordagem do tema diversidade e relações étnico-raciais, bem como a forma como o trabalho com as diferentes culturas, em especial, a africana e a afro-brasileira, são desenvolvidas no contexto educacional, torna-se extremamente relevante como justificativa para esta pesquisa. O trabalho com as Artes Visuais deve respeitar as peculiaridades das crianças e o seu nível de desenvolvimento, favorecendo o processo de criação das mesmas. O educador deve intervir proporcionando o contato com diferentes objetos agindo de forma intencional com o intuito de enriquecer a ação desenvolvida pela criança.

Palavras-chave: Arte Educação; Arte Africana; Diversidade; Ensino de Artes.

INTRODUÇÃO

O tema central deste trabalho versará sobre a Arte Africana e o Ensino de Artes no Brasil, para atingirmos ao pressuposto inicial desta pesquisa apresentamos um breve histórico do Ensino de Arte no Brasil e alguns conceitos sobre a história, arte e cultura africana, abordando a importância do reconhecimento e valorização de tais culturais e da diversidade no ambiente escolar.

Segundo as orientações curriculares do MEC são divididas as especificidades do conhecimento artístico em quatro modalidades: Música, Teatro, Dança e Artes visuais. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais/Artes para o Ensino Fundamental, Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio trataram de explicitar os conteúdos de música, artes cênicas, artes visuais e dança e suas metodologias específicas.

A abordagem do tema diversidade e relações étnico-raciais, bem como a forma como o trabalho com as diferentes culturas, em especial, a africana e a afro-brasileira, são desenvolvidas no contexto educacional, torna-se extremamente relevante como justificativa para esta pesquisa.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) as políticas legislativas têm como meta a garantia do direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, com autonomia, garantindo

assim, professores com formação específica nas diferentes áreas de conhecimento que sejam capaz de lidar com os conflitos causados pelo racismo e pela discriminação, garantindo uma educação de qualidade para todos.

Segundo Brito (2011, p. 64-65) há a percepção de que a educação das relações étnico-raciais é uma questão que diz respeito ao conjunto da sociedade brasileira e não apenas a luta do Movimento Social Negro, “existe uma mobilização que envolve gestores da política educacional, agentes públicos e privados, instâncias do poder judiciário, universidades, profissionais da educação e militantes do Movimento Social Negro, com o intuito de construir estratégias locais visando à implementação da lei”.

O BRASIL E A HISTÓRIA DA ARTE

A valorização da expressão infantil em artes passa a ser sinalizada com a semana da Arte Moderna em 1922 em que os modelos de educação técnica voltados para o trabalho com desenho clássico e geométrico são contestados.

Mário de Andrade em seu curso de filosofia e história da arte na Universidade do Distrito Federal contribuiu para que as produções das crianças fossem vistas com novos critérios sob a ótica da filosofia e da arte e em seus artigos de jornal contribuiu para a valorização das atividades artísticas da criança como linguagem.

[...] A partir de 1947, começaram a aparecer ateliês para crianças em várias cidades do Brasil, em geral orientados por

artistas que tinham como objetivo liberar a expressão da criança fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto. Trata-se de uma espécie de neoexpressionismo que dominou a Europa e os Estados Unidos do pós guerra e se revelou com muita pujança no Brasil que acabava de sair do sufoco ditatorial. (BARBOSA, 2003, p.02)

Na década de 1960 e 1970 foram publicados alguns livros sobre artes plásticas na escola e as técnicas utilizadas eram lápis de cera e anilina, pintura a dedo, recorte e colagem, dentre outras. Com a ditadura de 1964 o ensino e a prática de arte nas escolas públicas eram baseadas na sugestão do tema e desenhos que faziam referências a comemorações cívicas e religiosas.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5692/71 a Educação Artística foi instituída no currículo reunindo todos os tipos de linguagem, porém esta lei não previa a formação e a qualificação dos professores.

Na Reforma Educacional de 1971 foi estabelecido a prática da polivalência no ensino de artes. A partir desta reforma, as artes plásticas, a música e as artes passam a ser ensinadas juntamente pelo mesmo professor da 1ª à 8ª séries do 1º grau. Foram criados os cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos para preparar estes professores polivalentes.

De acordo com Barbosa (2003) em 1977, o MEC criou o Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação (Prodiarte) com o objetivo de integrar a cultura da comunidade e da escola por meio de convênios com órgãos estaduais e universidades. Os objetivos dos

programas do Prodiarte eram: concorrer para a expansão e a melhoria da educação artística na escola de 1º grau; enriquecer a experiência criadora de professores e alunos; promover o encontro entre o artesão e o aluno; valorizar o artesão e a produção artística junto à comunidade.

O Decreto 19.890, de 18 de abril 1931, assinado pelo Presidente Getúlio Vargas, instituiu o ensino de Canto Orfeônico como disciplina obrigatória nos currículos escolares nacionais, permanecendo assim de 1930 a 1950. O Decreto Lei 4.993, de 26 de novembro de 1942, instituiu o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO). Essa medida expandiu o movimento para outros lugares do país, antes disso, os cursos eram concentrados no Rio de Janeiro e na Universidade do Distrito Federal.

Durante os anos 1960 houve mudanças na organização da educação nacional, a inclusão do ensino de Artes iniciou-se com a deliberação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), que propôs, no artigo 38, § 4º, “Atividades complementares de iniciação artística”.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5692/71 a Educação Artística foi instituída no currículo reunindo todos os tipos de linguagem, porém esta lei não previa a formação e a qualificação dos professores.

Com a Reforma Educacional de 1971 foi estabelecido a prática da polivalência no ensino de artes. A partir desta reforma, as artes plásticas, a música e as artes cênicas deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da 1ª à 8ª séries do 1º

grau. Foram criados os cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos para preparar estes professores polivalentes.

Com a LDBEN 9394/96 a denominação de “Educação Artística” foi substituída por “Ensino da Arte”, assim, a Arte passa a ser entendida não mais como uma atividade, um mero “fazer por fazer”, mas como uma forma de conhecimento.

De acordo com Barbosa (1996) nas últimas décadas do século XX, no Brasil, educadores ligados à Arte têm empreendido o movimento de resgate de sua valorização profissional e da valorização da Arte como um conhecimento que deve estar presente nos currículos em todos os níveis de ensino. Articulam, assim, diretrizes diferentes para a presença desse conhecimento na escola.

HISTÓRIA E ARTE AFRICANA NO CONTEXTO ESCOLAR

Para que a educação para a diversidade étnico racial seja compreendida é preciso conhecer alguns conceitos fundamentais relacionados ao tema, dentre estes conceitos pode-se destacar:

Ações Afirmativas: são as medidas que buscam o fim das desigualdades que são produzidas e reproduzidas ao longo dos tempos e tem como objetivo garantir a igualdade de oportunidade e tratamento as minorias.

Democracia Racial: diferentes grupos étnicos vivendo em situação de igualdade social, racial e de direitos. No Brasil há o mito da democracia racial sendo uma ideologia em

tentar negar o preconceito e a discriminação racial que ocorre com os negros no Brasil.

Discriminação Racial: ação ou atitude contra uma pessoa ou grupo de pessoas em razão de sua raça ou cor. **Multiculturalismo:** coexistência de várias culturas no mesmo espaço, país, cidade, etc. **Preconceito:** opinião que se emite baseada em estereótipos, julgamento prévio de forma negativa e preconceito racial, julgamento negativo de um grupo de etnia diferente **Racismo:** preconceito extremo contra pessoas pertencentes a uma raça ou etnia diferente.

Mesmo com o fim da escravidão no Brasil, os indivíduos negros foram marginalizados e socialmente tratados como inferiores, tendo sua mentalidade desvalorizada frente à racionalidade ocidental e sua religiosidade demonizada pelas religiões cristãs. A luta por condições igualitárias de vida intensificou-se, de maneira que a comunidade afro descendente se uniu em torno de uma identidade negra e de ações afirmativas promovidas no sentido de reparar este segmento social dos danos historicamente sofridos. Atualmente, o movimento negro encontra-se fortemente estruturado, sendo amplamente apoiado por intelectuais de diferentes etnias e por diversos grupos político sociais. (SCARAMAL, 2008, p.8)

No Brasil, a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, as Artes Plásticas, ganham uma maior importância para demonstrar e apresentar um pouco da cultura africana que passa de geração

em geração, as artes de uma maneira geral, contribuem para o conhecimento e o não preconceito, com a apreciação e o contato com diferentes culturas e materiais.

[...] além de apresentar ao educando a cultura civilizacional do continente africano como dinâmica e plural, o educador deve proporcionar uma compreensão desse dinamismo considerando a organização política antecedente à diáspora africana e a divisão geográfica gerada pela partilha da África, ou seja, os reinos, impérios, cidades-estados e territórios étnicos, que tinham fronteiras bastante fluidas dependentes do nível de autoridade dos governantes: “expressões que não designam, portanto, um Estado político nos padrões ocidentais” (ANJOS, 2005 p.171).

Segundo Arboleya (2009) os caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03 foram fundamentais para a proposição de uma educação antirracista autêntica e para a promoção do multiculturalismo crítico nas escolas, pelo viés do estudo das artes, entretanto, ainda é comum encontrar nas práticas escolares o agenciamento de uma educação antirracista pautada num multiculturalismo conservador, voltado à promoção de atividades de desfiles de trajes típicos, preparo de comida típica, danças rituais ou construção de máscaras com material de refugo, sem que estas atividades reflitam sobre a realidade de suas condições étnico-culturais.

Conforme Ramos (1979), a relação de reorganização destas culturas é resultado da reinvenção camuflada de sua prática, abafada e sincretizada pela cultural ocidental

cristã. Esta resistência cultural, entretanto, possibilita entender de que forma a escravidão se instalou como marca social e cultural acerca da cultura negra, e também, de que forma marcou a permanência e à influência cultural do negro na constituição da cultura brasileira.

Segundo Funari (2011) a arte negra conquistou um público comprador interessado em seu “exotismo” (se comparado aos padrões estéticos europeus). Renomados artistas plásticos como Pablo Picasso e Henri Matisse tornam-se divulgadores e defensores dessa arte que ganha espaço em vitrines e exposições de museus londrinos e parisienses. Por outro lado, havia o interesse do colonizador em dominar o colonizado (África) com o conhecimento adquirido na interpretação de suas artes sobre seus costumes e modo de vida. Ocorreram nesse período verdadeiros saques das artes. Só em uma expedição inglesa no ano de 1897 foram levadas do Benim para a Europa mais de duas mil peças de bronze.

A arte africana até o final do século XVIII era excluída da história universal, consequência do desconhecimento de sua cultura, organizações e instituições sociais. Além disso, havia o interesse do colonizador em julgar os povos africanos como acéfalos, selvagens e anarquistas para justificar suas invasões “civilizadoras”. Assim, as manifestações artísticas desses mesmos povos eram consideradas primitivas, desproporcionais, infantis e sem valor. (FUNARI, 2011, p. 16-17).

Segundo Funari (2011) as características encontradas na arte africana são:

Energia Vital.

Refere-se afirmação de que existe uma energia chamada “ser-vital”, as obras de arte caracterizam uma energia cativa disponibilizada para ser usada por todo grupo. Aqui a forma não é apenas a aparência sensível do conteúdo, ela se torna o próprio conteúdo. O objeto materializa o imaterial.

O Belo.

Estudos comprovam que as populações africanas desenvolveram um apurado senso observador e crítico da forma. Porém o Belo é associado a noções de Bem, Verdadeiro e Perfeito. Uma estátua, por exemplo, será bela por suas linhas, volume e dimensões, se também for verdadeira, por sua natureza ontológica e boa, nesse caso, se ela servir aos propósitos de sua função.

O papel do artista.

A arte para o africano não é apenas objeto de contemplação estética, mas sempre uma força que desencadeia comportamentos, sentimentos e sensações. O artista tem a função de transformar o Kintu (madeira, argila, ferro) em Kuntu (sentimentos, sensações, fruições).

Significação, Comunicação e Presentificação.

A análise etnológica mostra que sem conhecer o contexto, a sociedade e a ancestralidade do artista é impossível entendê-la. Contrariamente à arte grega, que se baseava no indivíduo, a arte africana tradicional se preocupa em não reproduzir uma pessoa determinada, como é o exemplo das estátuas ancestrais. O artista africano em seu processo de criação não tem acesso a modelo ou objeto em sua frente.

Religiosidade.

Todas as manifestações artísticas africanas trabalham, dentre suas finalidades, com a questão ritualística. A arte muitas vezes tem como inspiração a crença e a religiosidade.

Acesso restrito as obras.

Outro traço marcante da arte africana tradicional está em sua exposição. Muitas de suas obras, por serem de caráter religioso e ritualístico, têm seu acesso restrito a pessoas especializadas e iniciadas, ao contrário das de origem ocidental que em sua maioria são exibidas para um público que tem a possibilidade de observá-las.

Estética (visão ocidental).

As obras de arte africanas tradicionais não se enquadram nos padrões estéticos ocidentais. De acordo com esse padrão, podem ser consideradas apenas “primitivas”, especialmente pela ausência de liberdade, consequência da presença religiosa e seus segredos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com as Artes Visuais deve respeitar as peculiaridades das crianças e o seu nível de desenvolvimento, favorecendo o processo de criação das mesmas. O educador deve intervir proporcionando o contato com diferentes objetos agindo de forma intencional com o intuito de enriquecer a ação desenvolvida pela criança.

Com a introdução da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, as Artes Plásticas, ganham

uma maior importância para demonstrar e apresentar um pouco da cultura africana que passa de geração em geração, as artes de uma maneira geral, contribuem para o conhecimento e o não preconceito, com a apreciação e o contato com diferentes culturas e materiais.

O ensino de Artes pode promover o conhecimento do fazer e apreciar “artes”, do conhecimento da história e cultura e dos produtos culturais que temos como herança dos diferentes povos. O educador ao propiciar ao aluno o contato com as mais diversas manifestações culturais em suas diferentes formas, contribui para diminuir as diferenças e aumentar o conhecimento e respeito pelos diferentes povos, costume e culturas.

Evidenciou também a arte africana até o final do século XVIII era excluída da história universal, consequência do desconhecimento de sua cultura, além disso, havia o interesse do colonizador em julgar os povos africanos como, selvagens e anarquistas, assim, as manifestações artísticas desses mesmos povos eram consideradas primitivas, desproporcionais, infantis e sem valor.

Neste sentido, além de formação específica, o educador deve posicionar-se criticamente ao abordar os conteúdos referentes a cultura e a história do negro, efetivando desta maneira, o contido na Lei 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, contribuindo para a formação de alunos conscientes, que sejam capazes de conhecer e reconhecer as diversidades e diferenças presentes na escola, eliminando as formas de preconceito, seja ele de qualquer

espécie.



LILIA VICENTE DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba - FALC (2014);
Graduação em Ciências e Matemática pelas Faculdades Integradas Teresa Martin (1999);
Especialista em Educação Musical na área de Educação (2016). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Professor Tito Lívio Ferreira.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Rafael S. A África, a educação brasileira e a geografia. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ARBOLEYA, Valdinei José. Arte Africana no Currículo Escolar: Novos olhares e novas reflexões. Revista África e Africanidades. Ano, nº7. Novembro 2009. ISSN 1983-2354. Especial Afro Brasileiros: Construindo e Reconstruindo os Rumos da História.

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>> Acesso em: 02 agosto 2018.

_____. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. MEC, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Brasil. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

Brasil. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10/01/2003.

BRITO, José Eustáquio de. Educação e Relações Étnico-Raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. Ano 14, nº 18, 2011. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/231/201>> Acesso em: 02 agosto 2018.

FUNARI, Marina Soleo. Reconhecimento e divulgação da cultura africana e afro-brasileira. (Estudos sobre o Museu Afro Brasil). Universidade de São Paulo. Escola de comunicação e artes. Centro de estudos latino-americanos sobre cultura e comunicação. São Paulo, 2011.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria H. de T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

RAMOS, Arthur. As culturas negras no novo mundo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

SCARAMAL, Elisse. (Org). Educação para a diversidade étnico-racial in Para estudar História da África. Anápolis: Núcleo de Seleção. UEG, 2008.



O BRINCAR COMO PRÁTICA EDUCATIVA: É BRINCANDO QUE SE APRENDE

RESUMO: O brincar é essencial à formação do ser e uma característica própria das crianças, de um modo geral e em especial, das pequenas. A brincadeira é uma atividade inerente ao homem. Durante a infância, ela desempenha um papel fundamental na formação e no desenvolvimento físico, emocional e intelectual do indivíduo. Naturalmente curiosa, a criança se sente atraída pelo ambiente que a rodeia, cada pequena atividade é para ela uma possibilidade de aprender e pode se tornar uma brincadeira. Onde quer que a criança esteja o lúdico está presente para que desse modo ela descubra o mundo à sua volta e aprenda a interagir com ele. O ser humano, em todas as fases de sua vida, está descobrindo e aprendendo coisas novas pelo contato com seus semelhantes e pelo domínio sobre o meio em que vive. Ele nasceu para aprender, para descobrir e apropriar-se dos conhecimentos, desde os mais simples até os mais complexos, e é isso que lhe garante a sobrevivência e a integração na sociedade como ser participativo, crítico e criativo. Segundo o Referencial Curricular Nacional, (1998), “A infância é a idade das brincadeiras, por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo. Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia.”

Palavras-chave: Brincar; Brinquedo; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

É muito importante aprender com alegria, com vontade. Comenta SNEYDERS (1996,) que “Educar é ir em direção à alegria.” As brincadeiras fazem com que a criança aprenda com prazer, alegria e entretenimento, sendo relevante ressaltar que a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, simples brincadeira ou diversão superficial. O brincar é uma ação inerente da criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo. (ALMEIDA, 1995)

Qual a importância da utilização das brincadeiras e dos jogos no processo pedagógico? Como os conteúdos podem ser ensinados por intermédio de atividades predominantemente lúdicas? O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade. Se bem aplicada e compreendida, a brincadeira dirigida poderá contribuir para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou formação crítica do educando, quer para redefinir valores e para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade.

Compreender a importância do brincar no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança é o objetivo deste artigo.

Qual é a importância do brincar na educação infantil?

O BRINCAR

A criança e o ato de brincar estão intrinsecamente ligados, não há como conceber uma criança sem associá-la ao brincar é um ato natural e espontâneo como comer e dormir que vai permitir-lhe que conheça a si mesma e o mundo ao seu redor.

De acordo com WINNICOTT (2008), as crianças adquirem experiência brincando. A brincadeira e a fantasia são tão importantes no desenvolvimento da criança que o autor as compara com experiências externas e internas dos adultos na construção de sua personalidade. “Tal como as personalidades dos adultos se desenvolvem com suas experiências de vida, assim as das crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de outras brincadeiras feitas por outras crianças e adultos. Ao enriquecerem-se, as crianças ampliam gradualmente sua capacidade de exagerar a riqueza do mundo externamente real. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência”.

O Referencial Curricular (1998) considera que “Nas brincadeiras as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa.” Para brincar a criança precisa apropriar-se de elementos da realidade dando-lhes novos significados e para isso precisa ter consciência da diferença entre a brincadeira e sua realidade imediata, tornando a brincadeira. “Uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada.”

Para WINNICOTT (2008), “As brincadeiras servem de elo entre, por um lado, a relação do indivíduo com a realidade interior, e, por outro lado, a relação do indivíduo com a realidade externa compartilhada”.

Segundo OLIVEIRA (1998), Vygotsky, relata a importância da brincadeira como um meio para que a criança recrie a realidade usando sistemas simbólicos, afirma ser importante para a redução da tensão e ao mesmo tempo a construção de maneiras de acomodação de conflitos e frustrações da vida real. Considera o brincar como uma atividade humana social criadora, imaginação, fantasia e realidade estão interligadas possibilitando a construção de novas maneiras de interpretação, expressão e ação pelas crianças, assim como suas relações sociais. O autor afirma que as aquisições da criança originadas pelo brinquedo, serão no futuro seu nível básico de ação real e moralidade.

Brincando as crianças transformam conhecimentos em conceitos gerais para serem utilizados em outras situações, se organizam para a iniciação de relações emocionais e o desenvolvimento de relações sociais, estabelecem conexões entre pensamento e movimento corporal, expressam-se de maneira livre sem receio de punições ou recriminações, desenvolvem a linguagem oral e gestual, conhecem objetos e suas propriedades físicas e trabalham a autoestima.

O ato de brincar na educação infantil é de suma importância para o desenvolvimento da criança e da aprendizagem. Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a

própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem a vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro.

No caso da educação infantil, qual é o melhor lugar que a brincadeira pode ocupar? Nem tão “largada” que dispense o educador, dando margem a práticas educativas espontaneístas que sacralizam o ato de brincar nem tão dirigida que deixe de ser brincadeira. OLIVEIRA (2001).

Como se faz isso? Qual é o papel do educador em relação ao brincar na educação infantil?

Brincar é uma atividade paradoxal: livre, imprevisível e espontânea, porém, ao mesmo tempo, regulamentada; meio de superação da infância, assim como modo de constituição da infância; maneira de apropriação do mundo de forma ativa e direta, mas também com representação, ou seja, da fantasia e da linguagem. WAJSKOP (1995). Brincando, o indivíduo age como se fosse outra coisa e estivesse em outro tempo e lugar.

Para quem brinca, contudo, a pergunta “brincar pra quê?” É vã, pois se brinca por brincar porque brincar é uma forma de viver. O indivíduo que brinca não o faz porque essa atividade o torna mais competente, seja no ambiente imediato, seja no futuro. A motivação para brincar é intrínseca à própria atividade.

Mesmo sem intenção de aprender, quem brinca aprende, até porque se aprende a brincar. Como construção social, a brincadeira é atravessada pela aprendizagem, uma vez

que os brinquedos e o ato de brincar a um só tempo, contam a história da humanidade e dela participam diretamente, sendo algo aprendido, e não uma disposição inata do ser humano.

Para Vygotsky, OLIVEIRA (1998), a criança quando brinca recria a realidade usando sistemas simbólicos em que imaginação, fantasia e realidade estão interligadas possibilitando a construção de novas maneiras de interpretação, expressão e ação pelas crianças, sendo um importante meio para que a redução da tensão e a construção de maneiras de acomodação de conflitos e frustrações da vida real.

Cabe ressaltar a diferenciação entre situações lúdicas, com o brincar para que a prática de uma em detrimento da outra não prejudique o objetivo a ser atingido. De acordo com o Referencial Curricular (1988) a brincadeira é uma atividade espontânea e imaginativa da criança, destituída de objetivos e não pode ser confundida com situações de aprendizagens, por meio de recursos lúdicos.

BRINQUEDO E BRINCADEIRA

O brinquedo é representado como um “objeto suporte da brincadeira”, sendo ele ideológico ou concreto. Com este material, a criança ou o adulto serão capazes de produzir qualquer tipo de situação lúdica. Eles podem ser considerados: estruturados e não estruturados dependendo de sua origem ou da alteração criativa da criança sobre o objeto. São designados de brinquedos estruturados aqueles que já são adquiridos

prontos (bolas, carrinhos, bonecas entre outros.), e não estruturados são simples objetos como paus, pedras, latas, tampas que nas mãos das crianças adquirem novo significado, podendo transformar-se em um brinquedo, a pedra se transforma em comidinha e o pau se transforma em cavaleiro.

Em sua obra, “O jogo e a educação infantil”, KISHIMOTO (1994) relata um pouco da história cultural do brinquedo, como por exemplo, uma pesquisa sobre a boneca. Ela também nos fala sobre a relevância que o brinquedo possui na vida da criança, e é algo que pode ser utilizado para caracterizá-la, pois ele estará presente na sua história. A criança pode na brincadeira, desenvolver algumas capacidades importantes: atenção, memória, imaginação e imitação. É na brincadeira que ela pode pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano.

O brinquedo faz parte da vida da criança. Ele simboliza a relação pensamento-ação e sob esse ponto, “constitui provavelmente a matriz de toda a atividade linguística, ao tornar possível o uso da fala, do pensamento e da imaginação”. (ALMEIDA, 1995).

Com a ajuda do brinquedo, a criança pode desenvolver a imaginação, a confiança, a autoestima, o autocontrole e a cooperação. O modo como brinca revela o mundo interior da criança. O brinquedo proporciona “o aprender fazendo, o desenvolvimento da linguagem, do companheirismo e a criatividade”.

Na visão sócio-histórica de Vygotsky, segundo OLIVEIRA (1998), a brincadeira, o jogo, é uma atividade específica da infância,

em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Essa é uma atividade social, com contexto cultural e social. É uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

WINNICOTT (2008) compara a influência da brincadeira à influência da experiência de vida, na constituição das personalidades das crianças e dos adultos respectivamente.

O PAPEL DO EDUCADOR

No processo da educação infantil o papel do professor é de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza matérias, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento.

NEGRINE (1994), em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que “quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica”. Segundo esse autor, é fundamental que os professores tenham conhecimento do saber que a criança construiu na interação com o ambiente familiar e sociocultural, para formular sua proposta pedagógica.

O professor deverá contemplar a brincadeira como princípio norteador das atividades didático-pedagógicas, possibilitando às manifestações corporais

encontrarem significado pela ludicidade presente na relação que as crianças mantêm com o mundo.

Como garantir o direito da criança brincar se na escola, local em que as crianças permanecem por muito tempo, pouco se brincar e o brincar for desprezado? A simples oferta de certos brinquedos já é o começo do projeto educativo – é melhor do que proibir ou sequer oferecer. Porém, a disponibilidade de brinquedos não é suficiente. Na escolha e na proposição de jogos, brinquedos e brincadeiras, o educador coloca o seu desejo, suas convicções e suas hipóteses acerca da infância e do brincar. O educador infantil que realiza seu trabalho pedagógico na perspectiva lúdica observa as crianças brincando e faz disso ocasião para reelaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho. (MOYLES, 2002).

Percebe que o melhor jogo é aquele que dá espaço para a ação de quem brinca além de instigar e conter mistérios. No entanto, não fica só na observação e na oferta de brinquedos: intervém no brincar não para apartar brigas ou para decidir quem fica com o quê, ou quem começa ou quando termina e sim para estimular as atividades mentais, sociais e psicomotoras dos alunos com questionamentos e sugestões de encaminhamentos. Identifica situações potencialmente lúdicas, fomentando-as, de modo a fazer a criança avançar do ponto em que está na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento (MOYLES, 2002).

Não exige das crianças descrição antecipada ou posterior das brincadeiras, pois, se assim o fizer, não estará respeitando

o que define o brincar sua incerteza e sua improdutividade (KISHIMOTO, 2002), embora esteja disponível para conversar sobre o brincar antes, durante e depois da brincadeira. Enfim, realiza uma animação lúdica.

Para fazer tudo isso, o educador não pode aproveitar a “hora do brinquedo” para realizar outras atividades, como conversar com os colegas, lanchar, etc. Ao contrário: em nenhum momento da rotina na escola infantil o educador deve estar tão inteiro e ser tão rigoroso – no sentido de atento às crianças e aos seus próprios conhecimentos e sentimentos – quanto nessa hora.

É necessário que o educador insira o brincar em um projeto educativo, o que supõe intencionalidade, ou seja, ter objetivos e consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e aprendizagens. Contudo, esse projeto educativo não passa de ponto de partida para sua prática pedagógica, jamais é um ponto de chegada rigidamente definido de antemão, pois é preciso renunciar ao controle, à centralização e à onisciência do que ocorre com as crianças em sala de aula. De um lado, o educador deve desejar – no sentido da dimensão mais subjetiva de “ter objetivos” – e, ao mesmo tempo, deve abdicar de seus desejos – no sentido de permitir que as crianças, tais como são na realidade, advenham, reconhecendo que elas são elas mesmas, e não aquilo que ele, educador, deseja que elas sejam. Será a ação educativa sobre o brincar infantil contraditória, paradoxal? Sim, tal como o brincar!

O problema é que, apesar de muitos

educadores deixarem seus alunos brincar a efetiva brincadeira está ausente na maior parte das classes de educação infantil. E o que é pior: à medida que as crianças crescem menos brinquedos, espaço e horário para brincar existem. Quando aparece, é no pátio, no recreio, no dia do brinquedo, não sendo considerada uma atividade legitimamente escolar.

A sala de aula é um lugar de brincar se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno. No Referencial Curricular (1998) “A criança quando brinca realiza uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias de uma realidade anteriormente vivenciada”.

Só há um caminho: educar para o brincar como se educa para o trabalho, para a cultura, para a adaptação social, para o aperfeiçoamento moral. Assim, o brincar colabora com o sucesso escolar, assegurando o direito à efetiva escolarização,

Na verdade, o brincar representa um fator de grande importância na socialização da criança, pois é brincando que o ser humano se torna apto a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico.

O papel do adulto no brincar da criança é fundamental. A forma de relação estabelecida por ele irá incidir diretamente no desenvolvimento integral da criança, e

sua postura poderá facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem infantil. O investimento na qualidade dessa relação é imprescindível em qualquer espaço de educação, seja ele formal ou informal. O importante é aprender a observar a criança brincando, experimentar a vivência lúdica para poder compartilhá-la. Considerando que a promoção do brinquedo se dá naturalmente no mundo infantil, o desafio do adulto reside em construir uma relação que permita à criança ser agente de sua própria brincadeira, tendo na figura dele um parceiro de jogo que a respeita e a estimula a ampliar cada vez mais seus horizontes.

A concepção de brincar com forma de desenvolver a autonomia das crianças requer um uso livre de brinquedos e materiais, que permita a expressão dos projetos criados pelas crianças. Só assim, o brincar estará contribuindo para a construção da autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos incontestáveis benefícios inerentes ao ato de brincar pode-se compreender que a brincadeira é um importante elemento que deve estar presente nas práticas educativas da Educação Infantil.

O Referencial Curricular (1988) alerta que cabe ao professor a observação do ato de brincar registrando as capacidades de uso da linguagem, dos recursos sociais, afetivos e emocionais para que possa traçar uma visão geral e acompanhar o desenvolvimento da criança e que a brincadeira é uma atividade espontânea e imaginativa da criança,

destituída de objetivos por isso não se pode confundir situações de aprendizagens, por meio de recursos lúdicos, com o ato de brincar.

Para WINNICOTT (2008), o adulto pode contribuir na brincadeira reconhecendo a sua importância e ensinando brincadeiras tradicionais, mas não deve obstruir e nem adulterar a iniciativa própria da criança.

O brincar nos espaços educativos precisa estar em constante inquietação e reflexão dos educadores. A avaliação deve fazer parte do cotidiano dos educadores fazendo perguntas: PORQUÊ? COMO? PARA QUEM? As brincadeiras estão sendo propostas. É competência dos professores da educação infantil proporcionar aos seus educandos um ambiente rico em brincadeiras, já que a maioria das crianças de hoje passam grande parte do seu tempo em instituições que atendem a crianças de 0 a 3 anos de idade, permitindo assim que elas vivam, sonhem, criem e aprendam. A brincadeira proporciona um desenvolvimento sadio e harmonioso, sendo uma tendência instintiva da criança. Ao brincar a criança aumenta a independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva, valoriza a cultura popular, desenvolve habilidades motoras, diminui a agressividade, exercita a imaginação e a criatividade, aprimora a inteligência emocional, aumenta a integração, promovendo, assim, o desenvolvimento sadio, o crescimento mental e a adaptação social.

Concluo que o brincar é significativo para a criança poder conhecer, compreender e construir seus conhecimentos tornar-se

cidadã deste mundo, ser capaz de exercer sua cidadania com dignidade e competência. Sua contribuição também atenta para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas e compreendendo um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades. O brincar é de extrema relevância para o desenvolvimento integral da criança, pois para ela brincar é viver.

É buscando novas maneiras de ensinar por meio do lúdico que conseguiremos uma educação de qualidade e que realmente consiga ir ao encontro dos interesses e necessidades da criança.

É preciso saber entrar no mundo da criança, no seu sonho, no seu jogo e, a partir daí, jogar com ela. Quanto mais brincadeiras proporcionarmos, mais alegre, espontânea, criativa, autônoma e afetiva ela será.



LILIAN SILVANA MINHO ZANETTA

Graduação em Pedagogia pela Universidade São Marcos (2010); Especialista em Arte, Educação e Terapia pela Faculdade de Tecnologia Ciências e Educação (2015); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998 vol.1,2 e 3.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. 1a ed. São Paulo: Pioneira, 1994..

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: muitos olhares. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1998

SNEYDERS, Georges. Alunos felizes. São Paulo: Paz e Terra, 1996

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré escola. São Paulo: Cortez, 1995.

WINNICOT, D. W. A criança e o seu mundo. Rio de Janeiro: LTC, 2008.



GRÊMIO ESTUDANTIL E O PROTAGONISMO JUVENIL: EXERCENDO LIDERANÇA E ASSUMINDO COMPROMISSO COM A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DE SEU MEIO

RESUMO: Este artigo trata sobre a importância histórica e contemporânea da atuação dos Grêmios para o processo de participação política juvenil nos espaços de formação estudantil, evidenciando o protagonismo efetivo e sistemático por parte dos alunos em um ambiente coletivo que respeite suas falas, pensamentos e direitos. Enfim, valorizando-os como construtores e parceiros do processo educativo. Este estudo se justifica uma vez que a formação dos grêmios estudantil na escola ainda gera um desconforto e resistência em sua construção e atuação, limitando-os muitas vezes a demandas apenas de cunho festivo e informativo, excluindo-os de atividades significativas como participação nas tomadas de decisões coletivas e na construção das propostas pedagógicas da escola.

Palavras-chave: Grêmios Estudantis; Protagonismo Juvenil; Projeto Político Pedagógico.

INTRODUÇÃO

Atualmente o grêmio estudantil tem sido defendido como espaço de agregação de alunos da educação básica. Ele tem por objetivo defender direitos dos alunos e promover a participação estudantil na política, na arte, na vida cultural em geral. Uma de suas atribuições mais importantes é representar os alunos no órgão gestor da escola e no exercício da cidadania dos jovens.

Porém, para garantir o direito do grêmio estudantil se organizar nas escolas foram necessários comunicados da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no ano de 1986, solicitando aos diretores, delegados de ensino e todos os elementos pertencentes aos Conselhos de Escola que divulgassem aos alunos o texto da lei Federal nº 7.398, de novembro de 1985, que dispunha sobre a organização de estudantes de 1º e 2º graus (o comunicado foi expedido em 26 de setembro 1986 pelo Secretário de Educação José Aristoderno Pinotte. Em seguida, houve o comunicado de 28 de novembro de 1987, publicado Diário Oficial do Estado, reportando-se ao comunicado de novembro 1986 e reiterando a solicitação das autoridades responsáveis a “ampla divulgação e cumprimento do mesmo”, determinando que as cópias das atas de implantação dos grêmios fossem enviadas a Delegacia de Ensino).

Além dos comunicados expedidos pela Secretaria de Educação, segundo Aparecida da Graça Carlos em sua dissertação de mestrado (2006), a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) tentava

fazer-se presente percorrendo as escolas, procurando reunir os estudantes e dando-lhes ciência da nova legislação na tentativa de reorganizar os alunos.

A atuação da entidade estudantil, no entanto, era vista de maneira negativa por parte dos diretores de escola: “Os diretores viam que seu espaço estava sendo invadido e sentiam-se ameaçados; passam, então, a pressionar o secretário da educação, que termina por publicar um novo comunicado, proibindo a entrada nas escolas das entidades estudantis (Pescuma, 1990).”

A decisão da entrada ou não das entidades estudantis nas unidades escolares fica, a partir de então, a critério da escola. Criada a cisão entre escola e entidades estudantis, a LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996 reafirma: “Cabe à direção escolar criar condições para a organização dos alunos no grêmio estudantil”.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

Para que se tenha êxito no Grêmio estudantil é importante descrever sobre a Gestão Democrática, já que essa é parte da luta de educadores e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade social e democrática.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu princípios para a educação brasileira, dentre eles: obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática, sendo esses regulamentados por meio de leis complementares, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional de número 9394/96) e a elaboração do PNE (Plano Nacional da Educação).

A elaboração do PNE visa esclarecer problemas referentes às diferenças socioeconômicas, políticas e regionais, bem como às que se referem à qualidade do ensino e à gestão democrática.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 126):

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente.

A Gestão Democrática concentra-se em dividir o poder, de forma participativa e democrática, refletindo com o grupo ideias de tudo o que pode ser feito em benefícios da escola.

A participação proporciona mudanças significativas na vida das pessoas, passando a se sentirem responsáveis quando percebem que têm objetivos em comum.

A escola que todos queremos deve ser uma realidade democrática e de qualidade, devidamente organizada para atender às características diferenciadas de crianças, jovens e adultos, com materiais e equipamentos suficientes.

O desenvolvimento de uma cultura democrática participativa na escola exige a participação de todos que acercam o trabalho do diretor nas questões políticas, pedagógicas e administrativas da educação, para um propósito de que ele consiga

contribuir da melhor maneira para a elaboração e execução de propostas que contemplem a maioria.

A Gestão Democrática visa resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores, implica no repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização.

De acordo com Demo (1994, p.21):

A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração e da autonomia que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

As escolas com uma Gestão Democrática comprometida melhoram e aumentam a capacidade de mobilização de pessoas em torno da educação, sejam professores, pais, alunos ou comunidade, buscando comprometimento com o desenvolvimento de programas de alcance a médio e longo prazo.

Silva (2007, p. 3), afirma que:

A gestão escolar, dentro da perspectiva democrática, passa pela democratização da escola e por sua natureza social, não se restringindo exclusivamente aos processos transparentes e democráticos ligados à função administrativa.

Portanto a Gestão Democrática é uma forma de gerir uma instituição, possibilitando a participação, transparência e a democracia, necessitando expressar e construir políticas públicas educacionais comprometidas com a formação da cidadania e a felicidade de todos os cidadãos.

A RELAÇÃO GRÊMIO ESTUDANTIL E PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA

Conforme afirma-se na primeira parte do trabalho, o Grêmio Estudantil é um espaço do exercício da cidadania de grande valor. A cada grupo que compõe sua diretoria, esse exercício se repete com roupagens diferentes, com dificuldades sempre presentes, com avanços e recuos, o que é inerente a qualquer processo de aprendizagem. Entretanto, uma certeza se impõe: não haverá grêmio atuante se não houver um espaço real de participação aberto para o mesmo, espaço esse inscrito em convicções democráticas partilhadas pela escola como um todo. Ou seja, o Grêmio só cumpre seu papel e só se torna uma realidade dentro da escola que assim o deseja.

Por essa razão ao se refletir sobre as questões afins a (re)construção do Grêmio, torna-se indispensável pensá-lo como um dos projetos da escola e, portanto, inserido em sua Proposta Pedagógica (terminologia utilizada na LDB/96; nas escolas, com conceito similar, pode receber diversas outras denominações, como: Projeto Político Pedagógico, Projeto Educativo, Projeto Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, Projeto Institucional, Plano Diretor da Escola, etc.). Se, por um lado, cabe à Proposta Pedagógica acolher e apoiar os movimentos e suas potencialidades educativas, por outro, tal base institucional possibilitará elementos de enfrentamento do desafio de conferir maior estabilidade aos processos de criação e funcionamento do

Grêmio Estudantil.

Entende-se que a Proposta Pedagógica de uma escola se constitui em um projeto de mudança da realidade escolar, apresentando os recursos necessários para efetivá-la. A sua elaboração canaliza a potencialidade do coletivo da instituição e incentiva a busca de novas alternativas de ações. Ao passo que planos de ação sistematiza as propostas consensuais, dá unidade e organicidade as diferentes ações vivenciadas no âmbito escolar e direciona a organização dos ambientes formativos e de projetos específicos, articulando o particular ao geral (VASCONCELLOS, 2002).

No seu sentido mais autêntico, a Proposta Pedagógica engloba todas as iniciativas que se constituem no espaço escolar e, em consequência, também no grêmio, norteando a busca de superação da ação desprovida de intencionalidade institucional, fragmentações e desarticulação. Todas as pessoas comprometidas com a Proposta Pedagógica comprometem-se igualmente com o sucesso dos diferentes empreendimentos escolares nela inseridos, desenvolvendo vivências e práticas necessárias a concretização da função social da escola. Tal compromisso não significa tutela, paternalismo ou intromissão, mas sim, predisposição com a finalidade de contribuir para o sucesso, disponibilidade, apoio a iniciativas e abertura ao diálogo. (VASCONCELLOS, 2002)

A Proposta Pedagógica, entretanto, não condiciona a estrutura ou a atuação do Grêmio Estudantil, nem tampouco impõe sua existência. O Grêmio não é uma organização burocrática que toda

escola deva obrigatoriamente ter. Para Vasconcelos, a sua criação pressupõe que já exista, no âmbito escolar, espaço e ambiente necessário para o seu acolhimento, ou seja, a vivência de práticas democrática, o compromisso com uma educação voltada para a construção da cidadania e com a participação e o entendimento de serem os alunos sujeitos sócio históricos e culturais, que participam do processo educacional, sendo capazes de tomar iniciativas, de usar conscientemente sua liberdade, de assumir responsabilmente compromissos e que aprendem e se desenvolvem nas relações sociais.

O GRÊMIO ESTUDANTIL E A LEGISLAÇÃO

Para garantir o direito de que o Grêmio Estudantil fosse organizado na escola, foi necessário expressá-lo em lei. De um lado entendemos que foi um ganho democrático, de outro, não podemos negar que se trata ainda de uma organização enformada e controlada pelo Estado e seus pressupostos executores. Para aprofundar um pouco mais a discussão presente é importante reportar-se a fatos históricos.

A organização estudantil dentro das escolas de ensino fundamental e médio, especificamente, passaram por intervenções políticas notadamente no período da ditadura militar (1964 a 1984).

Antes do golpe Militar (1964), os estudantes secundaristas tiveram atuação expressiva no cenário político nacional, participando, por exemplo, dos Centros Populares de

Cultura (CPCs – cf. ,Ghanem, 1989), que eram compostos pela juventude socialista e comunista, ou envolvendo-se em programas de alfabetização, núcleos populares, praça de cultura, artes plásticas, música, publicações, festivais de cultura e outras atividades. Outro exemplo de movimento de estudantes secundaristas era a Ação Católica (AC): “Os alunos eram convidados a integrar o movimento, após terem sido observados e constatada sua liderança na sala de aula ou na escola” (Pescuma, 1990). Eram selecionados alunos com facilidade de comunicação, os que apresentavam um grau de interatividade bem desenvolvido, disposição e disponibilidade para executar atividades extraescolares.

O termo “estudante secundarista” refere-se aos alunos tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, primeiro e segundo graus, respectivamente. Essa nomenclatura tem sua origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4024/61). A lei dá o nome de ensino médio à escola secundária, abrangendo o curso ginásial e colegial. Já a lei 5692/71, ao integrar o primário e o ginásio, adota a divisão tríplice do ensino no Brasil: 1º grau, 2º grau e 3º grau.

A Juventude Estudantil Católica (JEC) era o movimento da AC que envolvia alunos com idade entre 12 e 16 anos e era especialmente direcionado a alunos de colégios religiosos. Nas escolas oficiais e particulares, a organização estudantil era mediada pelos grêmios, que eram ou não vinculados à UPES (União Paulista dos Estudantes Secundaristas) e à UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas)

fundadas em 1948.

Após 1964, os grupos que compunham a AC foram desativados com a Lei Suplicy de Lacerda, lei Federal 4464/64. Nesse instante criava-se o Diretório Nacional dos Estudantes para substituir a UNE (União Nacional dos Estudantes), os Diretórios Estaduais para o lugar das Uniões Estaduais dos Estudantes (UEEs) e os diretórios acadêmicos e grêmios. A UNE e as UEEs tornaram-se ilegais pelo Decreto-Lei nº 228, de 28 de fevereiro de 1967, mas foi o Decreto-Lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1969, diretamente derivado do AI-5 (Ato Institucional número cinco) que marcou todo um período de repressão e controle sobre a vida acadêmica. Essas leis atingiram também os estudantes secundaristas das demais organizações.

Em 1971, o presidente Emilio G. Médici, por meio do decreto federal nº 68.065/71, institui o Centro Cívico Escolar. No artigo 32 faz-se saber:

“(...) nos estabelecimentos de qualquer nível de ensino, públicos ou particulares será estimulada a criação do Centro Cívico Escolar, o qual funcionará sob assistência de um orientador, elemento docente designado pelo diretor do estabelecimento de ensino e com diretoria eleita pelos alunos, destinado à centralização, no âmbito escolar, e à irradiação, na comunidade local, das atividades de Educação Moral e Cívica, e a cooperação na formação ou aperfeiçoamento do caráter do educando”.

O período de ditadura militar no Brasil foi marcado por lutas armadas, protestos, greves, atentados e ações institucionalizadas que permitiam a manipulação das leis pelos

agentes do Estado. Os comandantes do regime instituía e revogavam decretos da maneira que melhor lhes convinha. A resistência a tal regime de governo chegava também à escola, com reivindicações:

- da parte dos professores, para que fosse revogado o decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que instituía a disciplina Educação Moral e Cívica (EMC), em caráter obrigatório, nas escolas, em todos os graus e modalidades;

- da parte de opositores em geral, para a destituição da Comissão Nacional de Moral e Civismo – CNMC, que tinha como função elaborar o programa de EMC e assessorar o Ministro de Estado na aprovação dos livros didáticos, pois, nos Estados, deveria ser analisado o currículo do orientador de EMC, para aprová-lo ou não (O orientador de Educação Moral e Cívica correspondia a um professor designado pela direção escolar, com carga horária de 12 (doze) horas semanais, para acompanhar o processo de eleição da diretoria do Centro Cívico Escolar composta pelos alunos da escola, zelando para que as atividades desenvolvidas pelo grupo de alunos não extrapolassem as determinações da lei.);

- da parte dos estudantes, para a criação de grêmios livres e autônomos.

Em 16 de agosto de 1979, em virtude da participação de estudantes secundaristas na greve dos professores da rede oficial de ensino de 1978, foi decretada a lei federal nº 6680, estabelecendo que os alunos poderiam constituir grêmios estudantis, restringindo-se sempre aos limites estabelecidos em regimento, e sempre assistido por um

membro do corpo docente, o que, na prática, não fazia nada mudar.

A lei que de certo modo muda esta situação é a lei federal nº 7398, de 4 de dezembro de 1985, que assegura a organização de grêmios estudantis como entidades autônomas para representarem os estudantes de 1º e 2º graus. O movimento estudantil adquiriu novamente um caráter legal.

Enfim, a história do movimento estudantil no Brasil sempre foi pontuada por forte envolvimento e participação ativa na vida política. Ele fez história e foi referencial de idealismo e muita coragem, construindo, assim, o seu papel em busca de cidadania.

Com autonomia, responsabilidade, participação, solidariedade e organização social, os estudantes sempre tiveram sua parcela de contribuição na história do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante toda a pesquisa procurou-se mostrar a importância do Grêmios Estudantis como suporte para o envolvimento dos alunos nas atividades político-sociais, ajudando a pensar a escola em seu conjunto, desenvolvendo o senso de pertence, o compromisso com alguns valores e princípios, bem como a reflexão e posicionamento frente os problemas da atualidade (Costa - 2006).

Entretanto tais possibilidades segundo Costa, requerem necessariamente que a escola, direção, professores e demais profissionais estejam abertos ao diálogo, assumindo sua parcela de responsabilidade na discussão democrática com os alunos,

entendendo que a construção de um Grêmios demanda tempo, incentivo, apoio, credibilidade e confiança nas inúmeras possibilidades de ações criativas.

Sabemos como são distintas as realidades institucionais, o quanto são diferentes os alunos, as dificuldades, entre outros. Porém, seja qual for o contexto, a Proposta Pedagógica precisa encontrar formas efetivas de aproveitamento do potencial dos estudantes para mudar os aspectos negativos da realidade escolar, nem subestimando a potencialidade da ação criativa dos jovens e nem superestimando o poder de suas ações, ignorando os reais limites para a mesma. Assim procedendo, estará favorecendo o desenvolvimento desses jovens como cidadãos autônomos e solidários.



LILIANE CAROLINE DA SILVA

Graduação em Pedagogia
pela Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo (2009);
Professora de Educação Infantil
da Prefeitura Municipal de São
Paulo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. ATO INSTITUCIONAL Nº 5, DE 13 DE DEZEMBRO DE 1968. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm>. Acesso em 06 de junho de 2018.

BRASIL. DECRETO-LEI Nº 228, DE 28 DE FEVEREIRO DE 1967. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-228-28-fevereiro-1967-376022-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 06 de junho de 2018.

BRASIL. DECRETO-LEI Nº 477, DE 26 DE FEVEREIRO DE 1969. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 06 de junho de 2018.

_____. DECRETO Nº 68.065, DE 14 DE JANEIRO DE 1971. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 06 de junho de 2018.

_____. DECRETO-LEI Nº 869, DE 12 DE SETEMBRO DE 1969. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0869.htm> Acesso em 06 de junho de 2018.

_____. LEI Nº 6.680, DE 16 DE AGOSTO DE 1979. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6680-16-agosto-1979-357052-publicacaooriginal-1-

pl.html>. Acesso em 06 de junho de 2018.

_____ LEI N° 7.398, DE 4 DE NOVEMBRO DE 1985. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7398.htm>. Acesso em 06 de junho de 2018

_____ LEI N° 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em 06 de junho de 2018.

_____ LEI N° 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l4024.htm>. Acesso em 06 de junho de 2018.

_____ LEI No 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l5692.htm>. Acesso em 06 de junho de 2018.

_____ LEI N° 4.464, DE 9 DE NOVEMBRO DE 1964. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4464-9-novembro-1964-376749-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 06 de junho de 2018.

CADERNO GRÊMIO EM FORMA. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1095.pdf>. Acesso em 05 de junho de 2018.

CARLOS, Aparecida da Graça. Grêmios Estudantis e Participação do Estudante. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 2006.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Subsídios para a efetivação do Grêmios Estudantis na Escola: Na luta pela construção, o resgate e a transformação dos grêmios estudantis no interior da escola, 2006.

COSTA, Wilson Colares. Os estudantes e os grêmios estudantis livres. Disponível em: <www.webartigos.com/artigos/gremio-estudantil-instrumento-para-uma-gestao-mais-democratica/68514>. Acesso em 05 de junho de 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e Terra. São Paulo. 1996.

PESCUMA, Derna. O Grêmios Estudantis uma Realidade a Ser Conquistada. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1990.

Revista Científica Eletrônica de Pedagogia - Ano V - Número 09 - Janeiro de 2007 - Periódicos Semestral

VEIGA, A. P. Ilma. Projeto Pedagógico da Escola: uma Construção Coletiva. Campinas-SP: Papirus, 1995 - 17ª edição. 2004

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2000.



A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS

RESUMO: Esse artigo tem como objetivo descrever sobre a importância do brincar em sala de aula contribui para o desenvolvimento das crianças. E quais as mudanças de visão dos professores e dos pais em relação aos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento das crianças. Há muitos estudos que trabalham os jogos dentro das escolas como uma estratégia eficaz para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Os professores devem buscar meios de trabalhar os conteúdos a serem transmitidos, de uma forma mais prazerosa, descontraída, utilizando-se do lúdico, pois brincando as crianças experimentam, descobrem, inventam, aprendem e conferem habilidades. Além de estimularem a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e da atenção.

Palavras-chave: Grêmio Estudantil; Protagonismo Juvenil; Projeto Político Pedagógico.

INTRODUÇÃO

Jogar é um assunto extremamente atraente, pois falar em jogo é falar em vida, em ação, em simbolismo. O uso dos jogos como artifício de desenvolvimento cognitivo e prática para soluções de situações problemas vem ganhando espaço e tornando as aulas mais atrativas e estimulantes, por meio dos jogos a criança vai desenvolver o trabalho em equipe, suas opiniões, o respeito pelo próximo etc.

A palavra jogo, na língua portuguesa, tem o significado de divertimento, passatempo, zombaria. A ação de jogar acaba se confundindo com brinquedos ou brincadeiras livres de regras, mas eles têm sido tema de muitas reflexões por parte de vários pensadores que aprofundaram seus estudos e identificaram sua importância para o desenvolvimento do ser humano nos aspectos físico, social, cognitivo e emocional, especialmente para o educando.

A própria escola vem ignorando a individualidade de cada aluno, não respeita as diversidades e o tempo de cada um, o professor apenas deve cumprir o planejamento proposto e fazer atingir as metas que a escola define. Ela propõe exercícios sem sentido algum, ensina apenas um conjunto de regras sem valores para o aluno.

O professor deve criar mecanismos de não deixar a sua aula cair numa rotina, em que os alunos se tornem cada vez mais desinteressados e desestimulados no processo de aprendizagem.

No jogo há sempre um esforço em cumprir

uma tarefa, que muitas vezes é fatigante para o jogador. Nesse momento há uma atenção concentrada para a obediência às regras e que acabam por favorecer um melhor desempenho de cada participante. Assim, podemos dizer que o jogo prepara para o trabalho, para o desempenho de papéis sociais, para a obediência às regras, enfim, para a própria vida, tornando-o uma atividade séria e importante para o desenvolvimento global da criança.

Esse trabalho pretende estimular o jogo dentro do espaço escolar na tentativa de descobrir seus valores pedagógicos e sua relação com o desenvolvimento físico, social, cognitivo e emocional do educando.

O interesse pelo tema veio da necessidade de uma intervenção lúdica dentro das escolas e, sendo o jogo um instrumento de fácil aceitação por parte dos educandos, pois eles aprendem sem perceber que estão aprendendo de forma significativa e prazerosa, favorece, e muito, a construção do conhecimento. Iremos abordar o jogo dentro do processo educacional, como um meio de se atingir objetivos pré-estabelecidos e como eles podem despertar nos educandos o desejo de aprender, envolvendo-os nos elementos ativos e na busca de solução.

O objetivo desse trabalho é fazer uma explanação sobre o papel dos jogos na infância, pois acreditamos que seja muito importante para o professor / psicopedagogo conhecer todos os aspectos positivos dos jogos e como eles influenciam e preparam a criança para a vida, mostrando que o jogo vai da produtividade à improdutividade e vice-versa. Ele é improdutivo quando se associa

ao passatempo, mas é considerado produtivo quando é extraído de uma situação real, pois dele subtraem-se as necessidades do mundo prático.

Mostrar a importância dos jogos segundo alguns pensadores, embasando nosso trabalho e nos fazendo perceber que o jogo não envolve apenas a imitação, mas outros processos mentais como a percepção, a categorização, a representação, o estabelecimento de relações, a imaginação, a curiosidade de exploração e o interesse pela descoberta.

Muito importante é o papel do psicopedagogo ao passo que o professor das séries iniciais e os motivos pelos quais os jogos devem ser utilizados em sala de aula e o papel do professor frente a essa atividade, ressaltando que não podemos deixar de ignorar uma atividade de tanta importância dentro das escolas.

UM OLHAR PARA OS JOGOS

A psicopedagogia é um ramo que opera de forma preventiva e terapêutica, e posiciona-se para compreender os processos do desenvolvimento e das aprendizagens humanas, recorrendo a várias estratégias pedagógicas com o objetivo de solucionar problemas que podem surgir nos processos de transmissão e assimilação dos conhecimentos. Assim, o papel do psicopedagogo é de muita importância dentro do processo ensino-aprendizagem.

O conhecimento e entendimento dos fatores etiológicos das dificuldades de aprendizagem, bem como a significação

emocional do problema na família e na escola, leva o professor a determinar qual o instrumento que poderá levar o aluno aprenda de maneira mais fácil, e os jogos podem ser utilizados sempre que for conveniente.

É por meio do jogo conseguiremos estimular a concentração, adequar estratégias, treinar a coordenação motora, proporcionar uma forma de treinar a perseverança e criar situações em que o aluno desenvolva atitudes de cooperação com o grupo, e assim, promover o processo ensino-aprendizagem em um ambiente favorável para que a criança atinja os objetivos propostos em cada atividade que fará.

A atividade do jogo, quando realizada com certa frequência em sala de aula, promove uma gradativa autonomia para a iniciativa, responsabilidade e organização com as tarefas escolares, favorecendo o desenvolvimento da autodisciplina, assim, não há desgaste na relação.

A ideia de um ensino despertado pelo interesse do aluno acabou transformando o sentido do que se entende por material pedagógico e cada criança ou adolescente, passou a ser um desafio à competência do professor e este percebeu que a força que comanda o processo de aprendizagem é o interesse.

APLICAÇÕES DOS JOGOS COMO FACILITADOR DO APRENDIZADO

Existem várias formas para que possamos deixar o estudo da matemática mais amigável, algumas delas são as brincadeiras, os jogos, etc. O brincar na fase inicial especialmente

faz parte da vida, é um momento espontâneo, quando a criança pode expressar-se, desenvolver o lado cognitivo, intelectual, social, etc.

Na pedagogia tradicional, o uso de jogos não era bem visto, uma vez que a escola deveria ser um centro do qual os alunos devem sair preparados para enfrentar o mundo do trabalho e tornarem-se cidadãos para a sociedade. Como trabalho e brincadeiras não combinam então esta prática não era bem aceita. Na pedagogia atual, já temos outras vertentes, em que os jogos passam a ter fundamental importância para o processo do ensino-aprendizagem. O jogo deve ser utilizado como facilitador da formação do aluno.

Considerando que na pedagogia tradicional existe uma grande dificuldade no aprendizado, então temos a convicção de que a metodologia utilizada ainda nos dias de hoje não é a mais apropriada.

Podemos considerar que as etapas no aprendizado ocorrem da seguinte forma:

Jogo livre - etapa da curiosidade; Regras do jogo-as próprias crianças começam a impor regras: fazer montagens, classificar, ordenar, etc.; Jogo do isomorfismo - as crianças começam a perceber semelhanças entre os diversos jogos praticados. Desenvolve-se a parte quantitativa e semelhanças; Representação - conscientização de uma abstração por meio de um processo de representação da situação; Linguagem inventada - a criança toma plena consciência da abstração. É capaz de descrever, representar e verbalizar a abstração; e Teoremas - Última etapa, a criança já é capaz

de manipular sistemas formais.

Utilizar jogos neste processo vai estimular o aluno no desenvolvimento do seu raciocínio lógico. O jogo desperta no aluno grande vontade e a curiosidade em tentar solucionar o desafio proposto. A atividade lúdica desenvolve o raciocínio, as habilidades, o conhecimento, etc. A criança consegue aprender muito com as brincadeiras, de forma saudável e prazerosa.

AS HABILIDADES QUE OS JOGOS DESENVOLVEM NOS EDUCANDOS

As contribuições que os jogos proporcionam, são várias, mas vale destacar a da operacionalização da criança, que começa quando ela se depara com situações concretas que exigem soluções, levando-as a construir a capacidade de criar soluções de criar soluções lógicas e coerentes, desenvolver potencialidades, avaliar resultados e compará-los com a vida real.

As crianças que apresentam alguma dificuldade na aprendizagem podem aprender do jogo como uma solução que facilita o entendimento dos distintos conteúdos pedagógicos.

A atividade lúdica foi defendida por Piaget, 1971, como uma parte obrigatória das atividades mentais das crianças, não é apenas um jeito de passar o tempo, ou para gastar a energia dos pequenos, mas ajuda e enriquece o desenvolvimento do intelecto e do cognitivo das crianças.

O jogo pode cumprir um lugar importante do processo no desenvolvimento e

aprendizagem das crianças, acontecem porque elas vivem em um mundo em transformação e com vários objetos conhecidos e que domina. Fazendo com que o jogo tenha um lugar adequado para a aprendizagem, propondo uma incitação ao interesse das crianças. O jogo constrói novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo a personalidade e acaba se tornando uma ferramenta pedagógica que induz o educador à condição de mediador, estimulando e podendo avaliar a aprendizagem como um todo.

Dentro da educação, se faz necessário o emprego de um projeto, ou programa que incite a atividade psicomotora das crianças, especialmente com ajuda de jogos, que permitam que o comportamento psicomotor das crianças ao passo que estão jogando obtenção níveis que só mesmo a motivação inerente consegue alcançar. Favorecendo e muito com a concentração, a atenção, o envolvimento e a imaginação das crianças.

O jogo se torna uma atividade muito criativa e benéfica para as crianças, permitindo que revivam ativamente alguma situação dramática que possam ter vivido, tentando tornar essas situações como brincadeiras, ensaiando as suas expectativas da realidade. O faz de conta acaba se tornando uma importante brincadeira terapêutica, podendo investigar, diagnosticar e remediar as dificuldades, mesmo que sejam de ordem afetivas, cognitivas ou psicomotoras.

A principal consequência é que o grupo de crianças fica mais calmo, relaxado e aprendem a refletir, estimulando o raciocínio lógico e sua inteligência como um todo. Precisamos

mostrar os assuntos de relacionados com a comunidade, e o jogo constitua algo com muito significado para as crianças.

Quando observamos o comportamento das crianças jogando podemos medir o grau de sua melhora motora e do seu cognitivo. Com o lúdico, aparecem potenciais e, ao analisa-las, enriquecemos sua aprendizagem, municiando com base nos jogos o necessário para o seu desenvolvimento pleno. Ao brincar e jogar a criança tem a possibilidade de desenvolver competências imprescindíveis à sua formação como indivíduo, o educador sempre precisa ter atenção a alguns pontos: atenção, afetividade, a concentração das crianças e algumas habilidades perceptuais psicomotoras para a realização do jogo, alguns precisam de conhecimentos numéricos e alguns raciocínios lógicos matemáticos para conseguir ganhar o jogo.

As dificuldades apresentadas por alguns alunos podem ser facilmente sanadas dentro da sala de aula, mas o professor precisa estar atento e consciente de sua responsabilidade como educador e precisa despender mais esforço e energia para ajudar a aumentar o potencial motor, cognitivo e afetivo do aluno, trazendo o jogo para dentro da sua aula, ajuda e muito, pois o jogo é uma fonte riquíssima de aprendizagem.

O educador que utiliza jogos nos seus programas estimula a atividade psicomotora, permitindo que o desempenho psicomotor da criança ao passo que joga, alcançando níveis só alcançados quando há motivação intrínseca. Favorecendo a concentração, a atenção, o envolvimento e a imaginação. Fora isso o jogo ajuda na verbalização entre

as crianças.

Os jogos mudam de acordo com a idade das crianças, mudando sua compreensão em relação aos problemas diversos que começam a aparecer. Jogando as crianças descobrem o que se encontra à sua volta, relacionando suas vidas, percebendo alguns objetos e o espaço que seu corpo ocupa no mundo em que está inserida. O faz de conta e as brincadeiras, os jogos simbólicos, a troca de papéis, criando e recriando algumas situações agradáveis ou desagradáveis, as crianças podem realizar atividades que já viram adultos desempenhando.

Com o crescimento das crianças vão se desenvolvendo emocional e cognitivamente, e começam a colocar outras pessoas em suas brincadeiras, quando começam a perceber a presença de outras pessoas que começam a serem respeitadas as regras e os limites, os jogos que possuem regras exigem um raciocínio lógico e estratégia.

Quando se mostram capazes de seguirem regras, notamos que seu relacionamento com as demais crianças e até mesmo com os adultos que às cercam melhoram, mostrando que a ideia de que os jogos ajudam no processo de aprendizagem das crianças, mesmo que em alguns casos há crianças que demoram mais para entenderem tudo.

Ao jogarem as crianças podem colocar certos desafios e questões para serem resolvidas por elas ou seus pares, dando margem para a criação de hipóteses de soluções para os problemas estabelecidos.

O pensamento da criança evolui com base em algumas de suas ações, por meio do jogo, pode brincar naturalmente,

testando hipóteses, explorando toda sua espontaneidade criativa.

O jogo não pode ser visto como apenas uma forma de divertimento, de preencher o tempo ocioso, deve ser visto como meios que ajudem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Para que isso aconteça é necessário certo equilíbrio com o mundo, a criança precisa: brincar, inventar e criar. As brincadeiras e os jogos desenvolvem o raciocínio da criança e conduz o seu conhecimento de forma divertida e livre. Quando joga a criança constrói um laboratório de transição entre o mundo e seu universo.

São inúmeras as possibilidades, podendo ainda aumentar a astúcia e o talento, estabelecendo valores ou apenas revisando e estimulando as habilidades manuais que as crianças tenham. Os jogos ajudam e muito não só no crescimento dos alunos e também são fontes de aprendizado para os educadores e pais, pois quando se trata de educação formal, ajudam a incentivar o respeito às outras pessoas, respeitando e conhecendo várias culturas, estimulando a aceitação das regras, ajudando no raciocínio verbal, numérico, visual e até o abstrato, mas o mais importante ajuda no raciocínio lógico matemático para a resolução de problemas, estimulando o pensamento, procurando alternativas para o que venha acontecer.

Muitas vezes é só nos jogos que as crianças mais tímidas liberam as emoções reprimidas no seu eu, tendo a oportunidade de se mostrar e conhecer seus colegas. Conseguindo sentir-se seguros com base nos momentos em que se veem inseridos no grupo. A interação é indispensável, pois i

ponto de vista das crianças é diferente da de um adulto e a vida social da mesma acontece na maioria do tempo com seus colegas.

No jogo a criança é mais do que é na realidade, permitindo-lhe o aproveitamento de todo o seu potencial. Nele, a criança toma iniciativa, planeja, exercita, avalia. Enfim, ela aprende a tomar decisões a introjetar seu contexto social na matemática do faz-de-conta. Ela e se desenvolve. O poder simbólico do jogo de faz-de-conta abre um espaço para apreensão de significados de seu contexto e oferece alternativas para novas conquistas no seu mundo imaginário.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO

É sabido que quase todas as crianças gostam de jogos e brincadeiras. Pesquisas recentes afirmam que o lúdico é indispensável para o aprendizado da criança e o adolescente, pois além de auxiliá-la em seu desenvolvimento psicológico, essas atividades facilitam a integração social e a organização, sendo, portanto, fundamental na formação do caráter do educando. Os jogos podem proporcionar vários benefícios no aprendizado das diversas áreas escolares.

Em estudos o tão conhecido educador e pesquisador Jean Piaget, 1971, mostraram quais as etapas da formação da inteligência da criança. E observando um grupo de crianças jogando xadrez pode-se constatar que os progressos atingidos são de ritmos extremamente diferentes, o que permite concluir a tão importância de se aplicar uma pedagogia de níveis. Para Jean Piaget, 1971 o homem já nasce com a capacidade de

pensar e aprender é um processo dinâmico, e a acomodação é o encaixe de todo conhecimento.

Já o professor e pesquisador Vygotsky, 1979, acredita que toda ação do homem no mundo se transforma, todo homem precisa um do outro para construir o conhecimento. Não existe desenvolvimento humano sem contexto sócio, histórico e cultural. Vygotsky, 1979 trabalha com signos e símbolos, em que a criança aprende com o meio.

E partindo do ponto que a educação é um processo interativo percebeu-se que o aluno pode construir o seu conhecimento por meio de atividades lúdicas, nas quais podem dividir com os demais colegas suas experiências mobilizando as experiências educativas e a expressão do conhecimento.

É necessário que os professores invistam na sua formação, buscando meios para inovar a suas práticas de ensino, pois existem alunos só conseguem codificar os conteúdos, quando o professor busca meios que facilitam a aprendizagem. Por essa razão é que os professores necessitam de uma formação continuada, pois a formação continuada está baseada em ações de reformulações do conhecimento/conteúdo.

É possível melhorar o desempenho do aprendizado de nossos alunos, introduzindo o lúdico como fator central da didática escolar, pois é muito importante para o desenvolvimento humano.

O lúdico é qualquer atividade em que existe uma concentração espontânea de energias com a finalidade de obter prazer da qual os indivíduos participam com envolvimento profundo e não por obrigação, tudo que dá

prazer em fazer, atividades que nos fazem sentir bem, nos envolvem na concentração cognitiva e emocional.

O mundo contemporâneo e a escola devem reconhecer que existem nas escolas turmas heterogêneas que necessitam de novas estratégias de ensino. E é por meio da criação dessas estratégias que se consegue alcançar o objetivo central que é o aprendizado dos seus educandos, o professor utilizando atividades lúdicas facilitam o aprendizado, a interação, a cooperação e a socialização da sala.

A constante reflexão das práticas pedagógicas é uma iniciativa básica para que a escola possa vire um verdadeiro ambiente para que haja aprendizagem. Buscamos analisar sobre a contribuição das brincadeiras e dos jogos no aumento da aprendizagem das crianças, pois o emprego deles estimula a aprendizagem no ensino infantil, com esse estímulo, a aprendizagem acontece de maneira lúdica e muito significativa proporcionando ao educando o prazer de aprender.

Com suas brincadeiras e com os jogos que a criança cria o seu mundo, manejando e trazendo para a sua vida, condições extraordinárias do seu universo imaginário.

A brincadeira permite o desenvolver-se, não ficando só como uma ferramenta didática que ajude o aprendizado, pois o jogo e a brincadeira influência em diversas áreas do desenvolvimento infantil como: a inteligência, motricidade fina e grossa, a comunicação social, afetividade e sua criatividade como um todo. O brinquedo colabora e muito para a criança externar sua

criatividade como um todo.

Percebe-se que toda criança brinca e joga, desde os primeiros meses e logo toma consciência do imaginário, da imitação e das regras, tornando também fonte de prazer. Brincando, e ou jogando a criança tem uma experiência vivenciada, descobrindo um mundo mágico, inventa, cria, estimula habilidades, a curiosidade e em especial a sua independência.

A criança cria suas próprias ideias sobre sua realidade, mediante a concretização dos jogos e brincadeiras, refletindo com isso seu crescimento psicológico e cognitivo.

No momento que o educador compreender a seriedade de se avaliar os mecanismos e raciocínio empregados em cada brincadeira, deixa de lado o certo e o errado. Passando a valorizar todas as ideias formadas pelas crianças, competindo ao professor apenas levando o aluno a refletir, fazendo com que seu aluno faça suas reformulações e atinja de maneira significativa o seu aprendizado.

Quando jogos e brincadeiras são utilizados dentro da escola, com uma visão pedagógica estimula o desenvolvimento psicomotor, emocional, afetivo, cognitivo entre outras áreas de aprendizagem, mas devemos identificar as necessidades individuais de cada aluno para que possa estabelecer uma estratégia que supra essas carências.

Precisamos como educadores, entender melhor as necessidades e dificuldades mais imediatas do sujeito e utilizar as atividades lúdicas justamente na busca de possibilidades de aprendizagem e compreensão não só de conteúdos, mas de valores também.

Utilizar os jogos para ensinar é um

caminho para o educador desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com os inúmeros recursos a que os alunos têm acesso fora da escola, despertando ou estimulando sua vontade de frequentar com assiduidade a turma e incentivando seu envolvimento na técnica ensino/aprendizagem, já que aprender este ligado ao divertir-se.

Nesse processo o educador é a peça fundamental, devendo ser um elemento essencial. Educar não se limita em repassar informações ou mostrar apenas um caminho, ajudando as crianças a tomarem consciência de si mesmas, e da coletividade em que vive e deve interagir. O professor deve oferecer várias ferramentas possibilitando a criança a escolher seus caminhos, construir valores, ter a sua própria visão de mundo e considerar as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

Atualmente o que domina são os brinquedos industrializados, vários estudiosos mostram alguns setores estão produzindo alguns brinquedos voltados para a área educacional, brinquedo é brinquedo, sendo ele industrializado, feito à mão, criado pelas crianças, ou um objeto pode se tornar um brinquedo, pois na imaginação das crianças qualquer coisa pode virar um instrumento para brincar. A criança nunca perde tempo brincando, não é só um preenchimento de tempo ocioso, é um costume de se colocar a criança diante do objeto, apesar de que nem sempre a brincadeira envolva um brinquedo, ou algum objeto.

O brinquedo permite o desenvolvimento

total das crianças, pois envolve carinhosamente no seu entendimento. O brincar faz parte do universo infantil, consegue se organizar, criando normas para o seu grupo e para si.

Quando brinca a criança ela cria formas de linguagem, usando-a para entender e interagir com os demais, consigo mesma e com sua realidade. Devemos destacar a seriedade de valorizar as atividades lúdicas na escola, pois essas atividades fazem com que as crianças possam incorporar em suas brincadeiras conhecimentos que foram construindo.

O brinquedo vem sendo valorizado, como um componente ativo da ação educativa, é um poderoso auxiliar na aprendizagem, sua presença desponta como um dos referentes extraordinários para a significação de práticas educacionais de qualidade em escolas de Educação Infantil. A brincadeira faz a criança ser criança.

Como educadores devemos ressaltar a seriedade do lúdico para a melhoria no desenvolver-se aprendizado das crianças, deve ser uma peça importante no cotidiano e no discurso de professores, psicopedagogos e psicólogos.

Criança e brincadeira se completam fazendo uma parceria perfeita seria difícil pensar em uma criança que não brinque, que não de se deixe envolver pela fantasia, pela imaginação, criando e vivendo personagens de qualquer tipo, quanto maior seu repertório, maior será sua criatividade, a imaginação não tem limites para as crianças que hoje em dia possuem uma infinidade de canais de televisão, inúmeros heróis e quanto mais

formos apresentando para nossas crianças, maior será seu repertório e assim terá muito assunto para concepção de suas brincadeiras.

A infância é própria para brincar, é um período em que a criança pode: experimentar, desvendar, inventar e recriar conhecimentos a respeito de si própria e sobre a sociedade em que vive. Na brincadeira um objeto qualquer pode ser transformado em algo, se fazendo simbólico e não apenas fantasioso. A infância é um momento lúdico, um espelho que ata o real, o fantasioso e o simbólico na infância. Trocando personagens, imaginando e reproduzindo o mundo adulto que está à sua volta.

O brincar deve ser alegre, gostoso, prazeroso, em primeira instância a definição de brincar é diversão, recreação, de forma infantil, distrair-se em jogos de criança. O brincar está repleto de improbabilidades e dúvidas, fazendo-o ter diversos encantos do que poderá vir acontecer com elas e com os demais. Na surpresa do que vai acontecer, do que irá sentir, improvisar, construir, produzir, imaginar, fantasiar, é que se descobre do fundamento, da essência das produções cênicas das crianças, esperando o inesperado.

Brincar se faz imprescindível ao passo que a aprendizagem, espaço escolar, o brincar é convidado a atender um propósito educacional com o significado de permitir a formação do saber pela criança, o lúdico na escola significa conduzir para o lado da aprendizagem qualidade para aumentar a construção do saber, a união do lúdico e da escola é possível, desde que haja respeito e sejam conservadas as qualidades para a o

jogo se expressar, da atuação propositada da criança para brincar.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, diz claramente que: cabe ao professor o papel de estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças, disponibilizando objetos, fantasias, brinquedos ou jogos e possibilitando espaço e tempo para brincar (BRASIL, 1998). Como educadores precisamos levar isso em consideração no planejamento das nossas atividades dentro de sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos estudiosos já analisaram os jogos como forma de aprendizagem na escola, mas poucos são os professores que o utilizam em sala de aula.

A escola possui uma tradição cultural que: entre os instrumentos utilizados dentro do processo ensino-aprendizagem, não há espaço para “brincadeiras”. Esquecem, os responsáveis, que os jogos têm um poder muito grande de ajuda em vários aspectos e sua utilização em sala de aula pode explorar o mundo real pelo pensamento e pela imaginação visto que, quando a criança joga, ela aprende a lidar com as emoções, a resolver problemas da vida e a trabalhar em equipe.

Na perspectiva de trabalho em sala de aula, as atividades e os jogos não devem substituir as atividades escolares, mas pode ser utilizado como recurso dentro do processo ensino-aprendizagem e como instrumento de diagnóstico quanto às necessidades e dificuldades de cada criança.

O jogo é uma estratégia muito simples e agradável e deve sempre ser colocada em prática, pois é visível a motivação que as crianças adquirem quando estão jogando.

O jogo propicia recursos capazes de contribuir para o desenvolvimento das funções cognitivas da criança, o senso de cooperação, organização, estratégia, aprender a perder, entre outros fatores importantes para o seu desenvolvimento global.

O jogo é útil para a alfabetização, colabora para a aprendizagem e prepara a criança para a vida em sociedade.

A finalidade da escola deve ir além da escrita e a transmissão de conhecimento e isso vai depender da capacidade de “brincar” com a realidade, imaginar problemas e resolvê-los, tentar soluções sem que haja qualquer comprometimento futuro, enfim, o jogo cumpre um papel muito importante na vida de uma criança e o saber pedagógico, por si só, não consegue atingir todos os objetivos a que se destina.

É tarefa de o professor facilitar o processo de compreensão dos conhecimentos escolares pelo aluno, pois a compreensão é condição para a existência. Ao participar de um jogo, o aluno investe seus talentos e habilidades para enfrentar os problemas que o jogo propõe e resolvê-los da melhor forma possível. Estuda o jogo, faz abstrações e se expande. O desafio parece ser o de superar a si mesmo ao tentar resolver os problemas de forma criativa, o que é uma atitude muito valorizada em qualquer situação de vida.



LÍVIA PONTES SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Santa Rita de Cassia (2007); Pós-Graduada em Educação Inclusiva pela UNICID (2011); Arte e Educação pela Faculdade Mozarteum (2014); Estética e História da Arte pela Faculdade Mozarteum (2014); Professora de Educação Infantil - na CEI Parque Edu Chaves.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes, Educação Lúdica: Técnica e Jogos Pedagógicos. SP: Loja, 1990.
- ANTUNES, Celso. Alfabetização emocional. São Paulo: Terra, 1997.
- BEYER, Hugo Otto. O fazer psicopedagógico. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- BORIN, J. Jogos e Resolução de Problemas: Uma estratégia para as aulas de matemática. São Paulo: IME-USP, 1995.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FERRARI, John Dewey: o pensador que pôs a prática em foco. Nova Escola, São Paulo, Jul./2008. Edição especial grandes pensadores. Disponível em: <http://revistaescola.abril.uol.com.br//historia-praticapedagogica-dewey-428136.shtml>. Acesso em: 12 agosto de 2018.
- DEWEY, John. O Jogo e a Criança. São Paulo, Sumus, 1987. (tradução: Guido de Almeida).
- FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 2002.
- KAMII, Constance. A criança e o número: implicações de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos, 20ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. A educação pré-escolar – Fundamentos e didática. São Paulo: Ática, 1987.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento – Um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 2001.
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- PIAGET, J.A. Formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1971, 370p.
- QUEIROZ, Tânia Dias e MARTINS, João Luiz. Pedagogia Lúdica: Jogos e brincadeiras de A a Z. São Paulo, Rideel, 2002.
- ROSA, Sanny S. Da. Brincar, conhecer, Ensinar. São Paulo: Cortez, 2001.
- SILVA, Maria Cecília Almeida e. Psicopedagogia: em busca de uma fundamentação teórica. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.
- WITTER, Geraldina P. e LOMÔNACO, José Fernando B. Psicologia da aprendizagem. São Paulo – EPU, 1984.
- ZABALA, Antoni. A prática educativa, como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo geral, debater conceitualmente sobre a importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento cerebral da criança no processo de ensino e aprendizagem. Foi possível concluir que estimular as zonas cerebrais de desenvolvimento é importante para promover uma aprendizagem mais significativa e contribuir com o desenvolvimento global da criança. Por fomentar estímulos diversos em diversas dessas zonas cerebrais, as atividades lúdicas se tornam uma ferramenta valiosa para o processo educacional. A justificativa para a escolha do tema visa compilar informações para enriquecer a base teórica e possibilitar a continuidade e ampliação do conhecimento sobre o assunto. O método de pesquisa é do tipo qualitativo, de natureza básica, objetivo exploratório e com informações coletadas por meio de pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Jogos; Brincadeiras; Lúdico; Neurociência; Educação

INTRODUÇÃO

A vida do ser humano é permeada por interações desde o momento de seu nascimento até a hora de sua morte. O homem interage com o ambiente que o cerca por meio de diversos comportamentos, esses que são adquiridos durante a vida e resultam do que se denomina de 'aprendizagem', ou aprendizado. Isso porque aprender é um aspecto inerentemente humano, fundamental e vital para sua sobrevivência. É comum dizer que um sujeito aprende quando se mune de ações, habilidades, conhecimentos, competências para adaptar-se a novas situações, solucionar problemas, realizar tarefas, etc.

Por este motivo estimular esses sentidos por meio da brincadeira e de jogos, com o uso de aspectos lúdicos, auxiliará no desenvolvimento pessoal, cognitivo, físico, psicomotor, afetivo, emocional, social, etc. Dessa forma, é possível partir da hipótese de que os jogos e brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento cerebral das crianças que, nessa faixa etária, encontram-se em uma etapa particularmente propícia à aprendizagem por meio do lúdico.

Considerando as premissas apresentadas, o objetivo central desse artigo é debater de forma conceitual, sobre a importância dos jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, a fim de delimitar um trajeto propício ao desenvolvimento do conteúdo, os objetivos específicos definidos foram: relacionar a neurociência e o processo de aprendizagem; e, debater sobre os elementos lúdicos e o estímulo que

podem gerar nas zonas de desenvolvimento cerebral.

Dessa forma, a problemática de pesquisa apresentada a fim de direcionar a confecção desse, parte da questão: qual é a importância de jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem no que tange ao desenvolvimento cerebral da criança? Além da relevância acadêmica, a escolha do tema que se apresenta, se justifica, pois os achados apresentados poderão servir como fonte de informações para o âmbito social, agregando dados relevantes para que os públicos de interesse envolvidos na área colham dados para notar a importância da abordagem e aplicabilidade do tema em estudo e ampliar o conhecimento sobre o assunto.

Sobre o método de pesquisa, Goldenberg (1997) explica que a abordagem da pesquisa qualitativa não se interessa com a representação em números, mas tende a aprofundar a compreensão acerca de um grupo social, organização, entre outros. Gil (2007) explica a natureza de pesquisa básica, como aquela que pretende gerar conhecimentos novos e úteis a fim de contribuir para a evolução da ciência sem, contudo, prever uma aplicação prática, envolvendo somente verdades e interesses de cunho universal.

Para o autor, ao eleger o objetivo exploratório, tende-se a tornar o problema explícito, ou mesmo construir hipótese sobre o caso, e a maior parte das pesquisas nesse sentido envolvem: levantamento bibliográfico, entrevistas com indivíduos que vivenciaram o problema analisado, e ainda análises de exemplos que fomentem

a compreensão. Seguindo tais premissas, o presente artigo apresenta pesquisa qualitativa, de natureza básica, com objetivo exploratório.

Como procedimento de pesquisa, foi eleita a pesquisa bibliográfica que, como explicam Lakatos e Marconi (2003), consiste na consulta de fontes secundárias, abarcando a bibliografia que já foi publicada em relação ao tema de estudo, podendo incluir publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, entre outros. Bem como consideram como fontes os meios de comunicação oral e audiovisual.

DESENVOLVIMENTO

A NEUROCIÊNCIAS E SUAS RELAÇÕES COM O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Segundo Cosenza (2011), há alguns anos foram empreendidas pesquisas a fim de avaliar as contribuições possíveis da neurociência no campo da pedagogia, psicopedagogia e educação como um todo. As apresentações dos achados foram feitas sob o diferencial de neurocientistas, psicólogos e pedagogos, formando um elemento interessante do cenário contemporâneo, em que não existe uma busca nova sobre uma teoria da educação científica, mas sim o entendimento científico da educação.

O autor comenta que a neurociência é definida como o conjunto de ciências que se envolvem no estudo do sistema

nervoso, sobretudo do cérebro humano, tomando como base fundamental a interdisciplinaridade. A educação, no sentido de arte de construção, se torna o cerne da interdisciplinaridade nesse tipo de abordagem, que envolve os conhecimentos sobre o ser humano, em sua diversidade, na ótica filosófica, antropológica, social, psicológica, biológica e neurológica. O autor discorre sobre suas experiências práticas na aplicação de cursos sobre os elementos neurocientíficos atrelados aos processos de educação e educação, elucida:

Educadores, professores e pais – assim como psicólogos, neurologistas ou psiquiatras – são, de certa maneira, aqueles que mais trabalham com o cérebro. Mais do que intervir quando ele não funciona bem, os educadores contribuem para a organização do sistema nervoso do aprendiz e, portanto, dos comportamentos que ele apresentará durante a vida. E essa é uma tarefa de grande responsabilidade! Portanto, é curioso não conhecerem o funcionamento cerebral (COSENZA, 2011, p. 7).

O autor prossegue dizendo que a tecnologia de neuroimagem apresenta resultados importantes para calcar a interpretação não apenas da autonomia, mas também do funcionamento cerebral em tempo real. Portanto, pesquisas incipientes possibilitam um vislumbre do alcance de sua aplicação na educação, bem como o entendimento de como o cérebro aprende, apontando um novo paradigma de práticas educacionais.

Zaro et al. (2010) por sua vez, entendem que a ampliação da aprendizagem, bem como sua otimização, o ato de aprender a aprender,

entender como o ser humano aprende, são temas recorrentes ao professor, sua formação acadêmica inicial e continuada, o que o capacita para exercer o papel essencial que desempenha na educação. Assim, passa-se a debater sobre como as pessoas aprendem, mas pouco sobre como são ensinadas.

Os autores comentam que não existe, com essa observação, uma intenção de defender ou posicionar-se favorável ou contrário às linhas de pesquisa, correntes filosóficas ou teorias educacionais existentes, mas sim, de encontrar matrizes científicas que sejam capazes de auxiliar no entendimento de processos educacionais em relação à aprendizagem e formação do professor.

Conforme Zaro et al. (2010) emerge e passa por crescimento uma proposta que se constitui em um campo de intersecção e trânsito entre a educação e a neurociência, a neuroeducação. Essa que, segundo os autores, consiste na promoção do encontro entre o cérebro humano, a mente humana e a ciência da educação, como uma ótica apresentada pelos autores, que apontam:

[...] ressaltando que os neurologistas se ocupam disto por meio do cérebro, enquanto os psicólogos se debruçam sobre a mente, o que, certamente, para qualquer um que se mantenha em uma razoável distância crítica do tema, aponta para questões complementares e não antagônicas. Uma destas questões seria, por exemplo, buscar explicações sobre o papel das emoções no aprendizado, nos processos de tomada de decisão e nas várias possibilidades de motivação dos alunos para o aprendizado. Já para os educadores, estas informações

seriam usadas para melhorar suas práticas em sala de aula. Poderiam, por exemplo, aproveitar o conhecimento já consolidado sobre as mudanças neuronais que ocorrem no cérebro, durante o aprendizado (área de pesquisa das neurociências) e as técnicas e métodos de observação e documentação dos comportamentos observáveis (área de pesquisa da psicologia) para fundamentar de forma consistente e verificável a eficiência de tais práticas (ZARO; et al., 2010, p. 202).

Mehta (2009 apud OLIVEIRA, 2011) explica que o desenvolvimento da pesquisa integrada em neuroeducação, segue padrões e metodologias próprias, envolve a pedagogia, psicologia e neurologia, para além de outras áreas relacionadas às tecnologias educacionais. A neuroeducação surge como um campo de transformação de paradigma no processo de ensino e aprendizagem que é desejado para a educação ao longo da vida de todo ser humano.

O autor explica que são formados programas de pesquisas em instituições acadêmicas norte-americanas, como a Universidade de Harvard e outras, que se envolvem em pesquisas sobre o tema neuroeducação, o que faz crescer o interesse de educadores pela área, buscando o entendimento sobre como a neurociência pode impactar seu campo de atuação.

Zaro et al. (2010) explicam que a dificuldade na idealização e realização de estudos envolvendo os processos de aprendizagem de crianças em idade escolar, tende a ser uma razão que justifica a demora e lentidão na transformação da realidade em sala de aula, trazendo para esse espaço os achados do

laboratório de pesquisa. Os autores apontam que existem duas principais vertentes de pesquisa em neuroeducação, são elas: Estudo de condições específicas de desenvolvimento que podem ser responsáveis por problemas de aprendizagem, como dislexia e autismo; e, Entendimento sobre o funcionamento e desenvolvimento cerebral.

Hardiman e Denckla (2009 apud OLIVEIRA, 2014) apontam que ambas as linhas de pesquisa são inter-relacionadas e podem gerar conhecimentos que contribuam com uma aprendizagem mais efetiva ao aluno, além de esclarecer situações específicas que permeiam o processo de ensino e aprendizagem. Conforme os autores, a neuroeducação, que se tornou a ciência da educação, se consolida nos últimos anos, com avanço especial nos Estados Unidos. Se concretiza como um campo multidisciplinar de conhecimento e atuação profissional que abarca as áreas de docência e pesquisa educacional.

Segundo Alvarez e Lemos (2006) o ato de aprender não consiste tão somente na absorção de conteúdo, mas demanda de uma rede complexa de operações neurofisiológicas e neuropsicológicas. Os autores explicam que para além desses elementos, a aprendizagem envolve e requer a contribuição do meio ambiente, pois:

[...] devem-se considerar os processos cognitivos internos, isto é, como o indivíduo elabora os estímulos recebidos, sua capacidade de integrar informações e processá-las, formando uma complexa rede de representações mentais, que possibilite a ele resolver situações problema, adquirir

conceitos novos e interpretar símbolos diversos (ALVAREZ; LEMOS, 2006, p. 182).

Conforme os autores, existe então uma complexidade que permeia o aprender, já que o ato demanda de funções cerebrais e mentais entrelaçadas e que não se limitem mutuamente. Portanto, o papel motivador das emoções no bojo da aprendizagem não se apresenta mais como um elemento à parte, uma premissa seguida por Lev Vygotsky. Sobre Isso, Alvarez e Lemos (2006, p. 184) comentam que: “Pedagogicamente a motivação, o envolvimento do aprendiz com o professor e o conteúdo, a compreensão do funcionamento cerebral, são fundamentais para que se garanta uma aprendizagem ágil e eficiente”.

ELEMENTOS LÚDICOS COMO ESTÍMULO PARA AS ZONAS DE DESENVOLVIMENTO CEREBRAL

Fonseca (2009) ressalta que o desenvolvimento atual em estudos atrelados à aprendizagem, demonstra como a ciência se atribui de novos valores para a prática. O entendimento sobre como o ser humano aprende é fundamental para estimular mudanças que são esperadas do sistema educacional. Dessa forma, complementa: “O ser humano, como ser aprendente, acaba por se transformar no produto das interações interiores e exteriores que realiza com os outros seres humanos, ou seja, com a sociedade no seu todo” (p. 65).

O autor comenta também que saber mais não diz respeito à capacidade de lembrar-se de informações ou de repeti-las, mas

sim sobre a capacidade de encontrar e fazer uso das informações corretas em contextos adequados. A educação não deve mais se propor a suprir todo e qualquer conhecimento humano. Porém, deve sim ocupar-se de oferecer meios para que os sujeitos desenvolvam recursos intelectuais e estratégias de aprendizagem que sejam capazes de auxiliá-lo a adquirir conhecimento, possibilitando-lhe pensar de maneira ativa sobre as ciências.

Saviani (2005) explica que esforços realizados na tentativa de entender de que forma o ser humano aprende, para sobre correlacionar os achados de pesquisa e a prática escolar diária. Nas últimas décadas, explica o autor, são desenvolvidas pesquisas sobre funções mentais que agregaram entendimento sobre sua importância. De modo que o pedagogo que tinha conhecimento sobre a necessidade das condições de prontidão como um período adequado para a aprendizagem, passou a entender também a necessidade de informações vindas de outras áreas de conhecimento, dentre elas a neurociência.

Bransford et al. (2007) comentam que, tomando como base tais conhecimentos, emerge então a ciência da aprendizagem que toma como foco a aprendizagem com entendimento, cujo aluno não somente trata de aprender, mas também compreender o conhecimento. Para os autores, não é possível dizer que se pode estudar cientificamente o entendimento, até porque diversos currículos, livros e testes de avaliação, se encontram ainda com ênfase em memorização.

Os autores prosseguem dizendo que também não se deseja negar a importância do conhecimento do conteúdo, cuja ênfase no entendimento se dá por meio da ciência da aprendizagem e se justifica em processos de conhecimento. O ser humano é visto como um agente guiado por objetivos, tornando-se ativo na procura por informações, de forma que até mesmo bebês recém-nascidos são aprendizes ativos e seu cérebro organiza de maneira suficiente as informações para priorizar estímulos e respostas.

Feijó (1992, p. 2) comenta que: “[...] o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, fazendo parte das atividades essenciais da dinâmica humana caracterizada por ser espontânea, funcional e satisfatória”. Enquanto Santin (1994, p. 3) entende que a ludicidade é capaz de desencadear: “[...] ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam com materiais simbólicos”.

O mesmo autor prossegue dizendo que o lúdico não possui como finalidade e tampouco encontra satisfações estereotipadas, no que é apresentado de forma concluída, uma vez que sua principal característica é a singularidade e a valorização da singularidade do indivíduo que o vivencia. Santin (1994) aponta também que a ludicidade se encontra atrelada a elementos de felicidade e prazer, a características elementares que levam o indivíduo ao alcance da plenitude da experiência, da valorização interpessoal, da liberdade de expressão, da flexibilidade e do questionamento dos resultados,

possibilitando uma abertura para que o sujeito descubra a relevância dos processos e produtos das atividades que empreende na vida.

Rizzi (1998) entende que é por meio da prática de atividades lúdicas, como o jogo, que a criança aprenderá o valor do grupo enquanto força de integração, assim como o sentido de competição salutar e de colaboração consciente e espontânea. Ressalta que é importante que educadores sejam formados no sentido de enxergar valor nas atividades lúdicas, podendo utilizá-las no desenvolvimento educacional da criança, junto com elementos teóricos que contribuam com o trabalho pedagógico.

Santos (1999) aponta que o lúdico se apresenta como uma forma encontrada pelo sujeito de expressar e se integrar ao ambiente que o envolve. Pois será por meio de atividades lúdicas que assimilará valores, agregará conhecimentos em diversos campos do saber, desenvolverá comportamentos e aprimorará suas habilidades psicomotoras, cognitivas e afetivas. Luckesi (2000, p. 97) conceitua que a ludicidade: “[...] é representada por atividades que propiciam experiência de plenitude e envolvimento por inteiro, dentro de padrões flexíveis e saudáveis”.

Ao passo que Salomão e Martini (2007, p. 4) definem que: “[...] a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão”. Isso porque o desenvolvimento do elemento lúdico tende a facilitar os processos de aprendizagem como um todo, bem como fomentar o desenvolvimento

pessoal, social e cultural, contribuindo para a manutenção da saúde mental e física. Cortez (2005) contribui dizendo que a atividade lúdica pode ser vista como toda e qualquer que envolva animação, divertimento, lazer, cujo objetivo seja proporcionar satisfação e entretenimento aos seus praticantes.

O autor ainda aponta que as atividades lúdicas podem ser consideradas todas as ações que envolvam a promoção de experiência completa do momento em que se pratica, relacionando-se à ação, pensamento e sentimento do sujeito. Logo, o indivíduo passa a expressar-se e assimilar, em consequência, conhecimentos e saberes, o que lhe permite construir e significar sua realidade. Sobre o lúdico, o autor menciona:

O lúdico é o modo de ser do homem no transcurso da vida, o mágico, o sagrado, o artístico, o científico, o filosófico, o jurídico são expressões da experiência lúdica constitutiva da vida. O lúdico significa a experiência de ‘ir e voltar’, ‘entrar e sair’, ‘expandir e contrair’, ‘contratar e romper contratos’, o lúdico significa a construção criativa da vida enquanto ela é vivida. O lúdico é um fazer o caminho enquanto se caminha, nem se espera que ele esteja pronto, nem se considera que ele ficou pronto, este caminho criativo foi feito e está sendo feito com a vida no seu ‘ir e vir’, no seu avançar e recuar. Mais: não há como pisar as pegadas feitas, pois que cada caminhante faz e fará novas pegadas. O lúdico é a vida se construindo no seu movimento (LUCKESI; 1994, apud CORTEZ, 2005, p. 66).

Dallabona e Mendes (2004) complementam essa ideia sintetizando que será por meio

do lúdico, da brincadeira e todas as demais categorias de atividades envolvidas nesse conceito, que a criança alcançará caminhos de estímulo para alcançar a formação de conceitos, organizar ideias e relações, criar percepções de situações e, em paralelo a todas essas habilidades, socializar-se em contextos diferentes.

Pois segundo os autores, o lúdico possibilita esse desenvolvimento global e a concepção de uma ótica de mundo real, o que ocorre por meio de descobertas e da criatividade, cuja criança se torna passível em expressar, avaliar, criticar e transformar sua realidade. Então, quando é adequadamente aplicada e entendida, a educação lúdica pode favorecer a melhoria do ensino: “[...] quer na qualificação ou formação crítica do educando, quer para redefinir valores e para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade” (DALLABONA; MENDES, 2004, p.107).

Segundo Bransford et al. (2007, p. 33) pesquisas sobre aprendizagem precoce de crianças, indicam que o processo de entendimento do mundo é iniciado muito cedo, de modo que “As crianças começam nos anos pré-escolares a desenvolver uma compreensão sofisticada (nem sempre correta) dos fenômenos ao seu redor”. Assim, lançando uma ótica sobre a aprendizagem contemporânea, nota-se que o conhecimento novo e a compreensão se constroem com base no que as pessoas acreditam. Para os autores (p. 27) “Se as ideias e as crenças iniciais dos alunos são ignoradas, a compreensão que eles desenvolvem pode ser muito diferente da que era pretendida pelo professor”.

Segundo Vygotsky (1989) destaca, as condições para esse que esse indivíduo aprenda, dependem dos fatores físicos que o cercam. A partir desses elementos a criança vai desenvolver um pensamento por meio de suas próprias experiências e acumular sua própria carga cultural. Ainda de acordo com o autor, desenvolvimento e aprendizado não estão diretamente ligados.

Para ele, o aprendizado não influencia no desenvolvimento de uma criança, porém, ressalta a importância da educação escolar e do ambiente em si, como principal fator de influência sobre o desenvolvimento do indivíduo. Pois, é nesse ambiente escolar que o aluno vai unir às capacidades já reconhecidas por ele, outras possibilidades de aumentar seu leque de conhecimentos. O próprio ambiente age como um estímulo para aumentar a vontade de aprender coisas novas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de muitas escolas e professores alegarem que incluir a brincadeira como prática docente demanda investimento, como materiais, jogos, brinquedos e, sobretudo, espaço, sabe-se que, na verdade o brincar, independe do local e dos brinquedos disponíveis, pois o mais importante é estimular a imaginação e a criatividade da criança. Ele sempre trará resultados positivos e sempre gerará aprendizado, tanto como atividade dirigida quanto livre.

Sendo assim, direcionar as atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, para o alcance de finalidades pedagógicas, pode

contribuir como desenvolvimento de diversos aspectos cerebrais do indivíduo. Desde o desenvolvimento da sociabilidade, afeto, expressão de emoções, até contribuições efetivas para o desenvolvimento psicomotor, físico e cognitivo. Logo, lançar mão dessas ferramentas é crucial para promover o desenvolvimento geral da criança.



LOURDES DE SOUZA GOES

Graduação em Educação Física pela Faculdade OSEC (1984); Especialista em Educação Física pela Faculdade OSEC (1984); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Educação Física - na EMEF Alferes Tiradentes, Professora de Educação Básica II - Aposentada - na EE Professor Vicente Rao

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, A.; LEMOS, I. C. Os neurobiomecanismos do aprender: a aplicação de conceitos no dia-a-dia escolar e terapêutico. *Revista de Psicopedagogia*, São Paulo, v. 23, n. 71, 2006, p. 181-90.
- BRANSFORD, J. D.; et al. Como as pessoas aprendem: cérebro-mente, experiência e escola. São Paulo: Senac, 2007.
- CORTEZ, L. C. S. Abordagem dos elementos do lúdico na Educação Infantil. In: Anais II CONPEF – Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, jul. 2005, p. 65- 75.
- COSENZA, R. M. Neurociência e Educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O Lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, v. 1, nº 4, p. 107-112, mar. 2004.
- FEIJÓ, O. G. Corpo e Movimento: uma psicologia para o esporte. Rio de Janeiro: Shape, 1992.
- FONSECA, V. Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LUCKESI, C. C. Ludopedagogia: ensaios 1 – educação e ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.
- OLIVEIRA, G. G. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. *Educação Unisinos*, 18(1):13-24, janeiro/abril 2014.
- _____. Neurociência e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. Uberaba: UNIUBE, 2011. (Dissertação de mestrado).
- RIZZI, L.; HAYDT, C. R. Atividades lúdicas na educação da criança. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1998.
- SALOMÃO, H. A. S.; MARTINI, M. A importância do lúdico na Educação Infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. 2007. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>>. Acesso em 18 julho 2018.
- SANTIN, S. Educação física: da opressão do rendimento à alegria do lúdico. Porto Alegre: EST; ESEF; UFRGS, 1994.
- SANTOS, S. M. P. Brinquedoteca: o lúdico

em diferentes contextos. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. São Paulo: CNPq; Unicamp, 2005.

VYGOTSKY, L. S.; A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZARO, M. A.; et al. Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. Ciências & Cognição, Vol. 15 (1): 199-210, 2010.



INTERVENÇÕES DOCENTES EM CRIANÇAS COM DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

RESUMO: O Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) parece ser o transtorno mais comum em crianças e adolescentes encaminhados para serviços especializados. É caracterizado pelos sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. No período escolar é mais perceptível, pois algumas ações e comportamentos que antes não eram exigidos agora passam a ser. O TDAH é um transtorno neurobiológico, uma alteração no funcionamento das substâncias químicas do cérebro chamadas neurotransmissores que passam as informações entre as células nervosas. Sendo assim, a problemática desta pesquisa paira na importância dos conhecimentos teóricos que o professor necessita ter sobre o TDAH e as possíveis intervenções práticas no cotidiano da sala de aula. Não há um modelo de estratégias a ser seguido, mas sugestões de autores que estudam esse transtorno. Realmente importante é o papel do professor que conhece seu aluno na prática, e investigando seus conflitos pode intermediar e conduzir o desenvolvimento do discente para o sucesso.

Palavras-chave: Transtornos; (TDAH); Intervenções docente; Formação docente.

INTRODUÇÃO

O Déficit de Atenção é um transtorno neurobiológico, uma alteração no funcionamento das substâncias químicas do cérebro chamadas neurotransmissores que passam as informações entre as células nervosas. A região orbital frontal do cérebro é a que parece comprometida, responsável pela inibição do comportamento, pela capacidade atenta, autocontrole e planejamento para o futuro.

O Transtorno do Déficit de Atenção parece ser o transtorno mais comum em crianças e adolescentes encaminhados para serviços especializados. É caracterizado pelos sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Desde cedo os sintomas já se manifestam, mas no período escolar é mais perceptível, pois algumas ações e comportamentos que antes não eram exigidos agora passam a ser.

Esta pesquisa tem por objetivo discorrer sobre a importância da formação e informação do docente no processo educativo, sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, para identificar possíveis casos e assim conseguir desenvolver as potencialidades do aluno em sua totalidade considerando e intervindo mediante suas necessidades.

Sendo a formação docente deficitária em algumas áreas pode ser que ele não conheça profundamente o TDAH e, portanto não consiga realizar uma intervenção eficiente que possibilite ao aluno superar o problema e concluir o seu aprendizado de uma forma adequada.

A partir da descrição da importância do conhecimento do Transtorno de Déficit de Atenção, é necessário o estudo e a divulgação das ações que o educador precisa desenvolver logo após identificação do quadro deste transtorno.

A função da escola é formar o aluno para a vida, tornando-se um cidadão, desenvolvendo todas as suas habilidades e potencialidades, valorizando o conhecimento a partir das experiências vividas, proporcionando uma formação que desenvolva o senso crítico.

O professor necessita de uma formação qualificada, ser observador e flexível, para que então diante das variáveis encontradas na sala de aula, ele possa adequar às estratégias docentes.

EPIDEMIOLOGIA

Os primeiros estudos sobre o Transtorno de Déficit de Atenção/hiperatividade (TDAH) apareceram no século XIX, entretanto, sua nomenclatura vem sofrendo alterações contínuas.

Still (1902) descreveu crianças “portadores de defeitos mórbidos no controle mental”. Na década de 40, foi designado como “lesão cerebral mínima”, já em 1962 foi modificada para “disfunção cerebral mínima”, que compreendiam um conjunto heterogêneo de transtornos (dislexia, TDAH, entre outros), que limitavam maiores estudos de pesquisa no TDAH.

Em 1970 destacou-se a questão atenta, mesmo sem a hiperatividade, focalizando o déficit de atenção. Com estudos realizados há longo prazo, mostrou-se que o sintoma de

hiperatividade diminuía na adolescência e na vida adulta, mas os problemas de atenção e impulsividade permaneciam.

O Manual e Estatística e Diagnóstico, em sua quarta edição (DSM-IV), em 1994, publicado pela Associação Americana de Psiquiatria e a Classificação Estatística Internacional de Doença se Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10), m 1993 pela Organização Mundial de Saúde, facilitaram classificação diagnóstica, pois os sintomas ficaram bem definidos.

Como toda área da ciência é necessária a especificação conceitual do assunto a pesquisar, para estabelecer uma correspondência entre os critérios diagnósticos, experiências, e a construção de ideias.

Apesar de vários estudos para a identificação e funcionamento do TDAH ainda não se pode afirmar com precisão os fatores como as causas e possíveis tratamentos e intervenções realizadas na escola, pois é necessário um trabalho conjunto com uma equipe de profissionais e pesquisadores, com médicos, fonoaudiólogos, neurologistas, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, Pois, precisam fazer trocas de diagnósticos e informações de seus pacientes para a construção de uma história contínua para a identificação do TDAH.

O QUE É TDAH

Segundo Rohde (2003), TDAH é um problema da saúde mental com características de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Tais comportamentos

podem causar dificuldades tanto no campo afetivo como no social e pessoal.

Na integração do sistema nervoso central, incluindo o sistema límbico e o cérebro, ocorrem combinações químicas que passam as informações para as células nervosas, os chamados neurotransmissores. No caso de portadores do TDAH parece existir uma disfunção na região anterior do cérebro, conhecido a como região orbital frontal, que é uma das mais desenvolvidas no ser humano, sendo responsável pela inibição comportamental, pela capacidade de prestar atenção, autocontrole e planejamento.

Os neurotransmissores são especialmente importantes para as conexões entre diversas partes do cérebro, e os que parecem estar deficitários são dopamina e noradrenalina. Pesquisas demonstram que não são precisas as causas do TDAH, por isso é pouco provável que as substâncias noradrenalina e a dopamina sejam responsáveis por todos os sintomas do TDAH.

O transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade é um distúrbio neurobiológico, com alta prevalência em crianças e adolescentes, podendo chegar à fase adulta.

O TDAH deriva de um funcionamento alterado no sistema neurobiológico cerebral, isto significa que substâncias químicas produzidas pelo cérebro, chamados neurotransmissores, apresentam-se alteradas quantitativas e /ou qualitativamente no interior dos sistemas cerebrais que são responsáveis pela função da atenção, impulsividade e atividade física e mental no comportamento humano. Silva (2003)

A nomenclatura utilizada por essa autora é Distúrbio do Déficit de Atenção (DDA), na qual ela caracteriza como uma instabilidade da atenção e não um déficit, pois o portador pode apresentar um hiperfoco em determinadas ideias ou ações, podendo ter uma alternância intensa na sua atenção conforme o assunto envolvido. Pode permanecer por um grande tempo em uma tarefa chegando a sua conclusão com êxito e criatividade no seu desenvolvimento.

O cérebro TDAH recebe simultaneamente vários estímulos, percebendo tudo o que está acontecendo ao seu redor, por isso realiza diversas atividades ao mesmo tempo, não conseguindo filtrar as informações desnecessárias.

O lobo frontal, ou seja, a região posterior do cérebro no passado era considerada como sem importância, pois lesões nessa parte não eram relacionadas a perdas motoras que mais chamavam a atenção sendo responsável o lobo parietal (região anterior do cérebro).

Atualmente o interesse por essa região nunca foi tão grande, é considerada como importância fundamental no estudo do comportamento humano, isso porque nela cruzam sistemas neurais responsáveis pela razão e pela emoção. Em alguns estudos realizados apontam-se que três regiões relacionadas direta e indiretamente com o raciocínio, com a tomada de decisões, emoções e sentimentos estão comprometidas.

A região frontal ventromediana, localizada no centro, quando prejudicada, modificaria o raciocínio para tomadas de decisões quanto a emoções e sentimentos.

A região somatossensorial, localizada no

lado direito, quando alterada, comprometeria as mesmas relações da primeira, no entanto altera também os processos de sinalização do corpo, como contração muscular, taquicardia, etc.

E a última, a região dorsolateral, também danificaria as tomadas de decisões e o raciocínio, mas de uma maneira diferente, sendo um comprometimento cognitivo geral ou específico, tais como a fala, objetos, espaços ou números.

Em fim, partindo da hipótese do lobo frontal direito ser hiperfuncional nos TDAH, com filtros de informações deficitários podemos considerar as situações a seguir: o cognitivo e o emocional exagerados nas tomadas de decisões; potencial criativo, com aumento dos processos cognitivos; processo de imaginação favorável, intuição e seu uso na criatividade para a realização de atividades, e um hiperconcentração em determinados conhecimentos, provocando assim a persistência para o término de sua criação. (SILVA, 2003)

AS CAUSAS DO TDAH

Apesar de vários estudos já realizados, as causas precisas do TDAH ainda não são conhecidas e definidas. Entretanto, as influências de fatores genéticos e ambientais no seu desenvolvimento são as mais aceitas.

- Fatores genéticos: estudos realizados com famílias com crianças e adolescentes com TDAH, tem indicado uma participação de um componente genético. Esses estudos têm demonstrado que 25% dos familiares em primeiro grau têm o transtorno, mas

possivelmente o que é herdado não é o transtorno e sim uma tendência para o mesmo.

Segundo Silva, (2003), estudos mostram que existe uma maior incidência do transtorno entre parentes de crianças com DDA em relação a parentes de crianças que não tem TDAH. O transtorno tem uma participação hereditária, sem um grau de probabilidade determinado.

-Fatores ambientais: agentes psicossociais tais como desentendimentos familiares, presença de transtornos, mentais nos pais, atuam no funcionamento adaptativo e emocional da criança.

-Problemas neonatais: estudos têm demonstrado possibilidades de mulheres que tiveram complicações no parto ou na gravidez, como a falta de oxigenação no cérebro podem apresentar maior probabilidade de terem crianças com TDAH.

Algumas teorias sugerem que problemas como esses causadores do TDAH, ou agentes na manutenção da doença. Segundo Rohde (2003) outros agentes psicossociais

são: estrutura familiar caótica, alto grau de discórdia conjugal, classe social baixa, família muito numerosa, criminalidade dos pais, etc.

De acordo com Rohde (2003) e Mattos (2004), as causas do TDAH estão ligadas a fatores genéticos e ambientais. Sendo uma vulnerabilidade herdada ao transtorno, manifestando de acordo com a presença de desencadeadores ambientais. Quanto mais forte a carga genética, menor a importância dos desencadeadores ambientais.

OS SINTOMAS DO TDAH

O TDAH caracteriza-se por dois grupos de sintomas: (1) desatenção e (2) hiperatividade (agitação) e impulsividade.

Critérios diagnósticos para Transtorno de déficit de atenção – hiperatividade segundo DSM-IV

A. OU (1) ou (2)

(1) Seis (ou mais) dos seguintes sintomas de desatenção persistirem por pelo menos seis meses em grau mal adaptado e inconsistente com nível de desenvolvimento

Desatenção:

(a) Frequentemente deixa de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou outras.

(b) Com frequência tem dificuldades para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas.

(c) Com frequência parece não escutar quando lhe dirigem a palavra.

(d) Com dificuldade não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não devido a comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções).

(e) Com frequência tem dificuldades para organizar tarefas e atividades.

(f) Com frequência evita, antipatiza ou reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa).

(g) Com frequência perde coisas ou atividades (por exemplo: brinquedos, tarefas escolares, lápis, livros ou outros materiais).

(h) É facilmente distraído por estímulos

alheios a tarefa.

(i) Com frequência apresenta esquecimento em atividades diárias.

(2) Seis (ou mais) dos sintomas de hiperatividade persistiram por pelo menos seis meses em grau mal adaptativo e inconsistente com o nível do desenvolvimento.

Hiperatividade:

(a) Frequentemente agita as mãos ou pés e se remexe na cadeira.

(b) Frequentemente abandona sua cadeira em sala ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado.

(c) Frequentemente corre em demasia, em situações nas quais isto é inapropriado (em adolescentes e adultos, pode estar limitado e sensações subjetivas e inquietação).

(d) Frequentemente tem dificuldades para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer.

(e) Está frequentemente "a mil" ou muitas vezes age como se estivesse "a todo vapor".

(f) Frequentemente fala em demasia.

Impulsividade:

(g) Frequentemente dá respostas precipitadas antes das perguntas terem sido completadas.

(h) Com frequência tem dificuldades para aguardar sua vez.

(i) Frequentemente interrompe ou se mete em assuntos de outros (por exemplo: intromete-se em conversas ou brincadeiras).

B. Alguns sintomas de hiperatividade – impulsividade ou desatenção que causaram prejuízo estavam presentes antes dos sete anos de idade.

C. Algum prejuízo pelos sintomas está

presente em dois ou mais contextos (por exemplo: na escola, no trabalho e em casa).

D. Deve haver claras evidências de prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.

E. Os sintomas não ocorrem durante o curso de um Transtorno Invasivo de Desenvolvimento, Esquizofrenia ou outro Transtorno Psicótico e não são melhores explicados por outro transtorno mental (por exemplo: Transtorno do Humor, Transtorno de Ansiedade, Transtorno Dissociativo ou Transtorno da Personalidade). (DSM-IV)

Para Cypel (2003), Mattos (2004), Rohde (2003), Benczick (2000), o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade é subdividido em três tipos:

-com predomínio dos sintomas de desatenção;

-com predomínio com sintomas de hiperatividade/impulsividade;

- o TDAH combinado, com desatenção e hiperatividade.

Silva (2003) relata que os sintomas descritos são os mesmos para diagnosticar o TDAH em crianças, adolescentes e adultos, mas na infância estão mais evidenciados:

“o funcionamento do distúrbio de déficit de atenção existe e suas sutis diferenças são, muitas vezes, responsáveis por seus grandes talentos e/ou por suas grandes limitações na vida cotidiana”. (SILVA 2003)

A seguir será feita uma exploração sobre cada um dos sintomas apresentados pelos portadores do TDAH:

DESATENÇÃO

De acordo com Cypel (2003) e Rohde (2003), a desatenção é caracterizada pela capacidade limitada do sujeito de concentrar-se em uma determinada tarefa por um longo período de tempo, desde que esta seja obrigatória e de assuntos considerados não interessantes. Porém podem ser bastante concentrados em atividades de próprio interesse.

O tipo com predomínio de sintomas de desatenção é mais frequente no sexo feminino, e parece apresentar prejuízos acadêmicos, pois comportamentos que antes não exigidos passam a fazer parte da vida escolar, como seguir regras.

De acordo com Benczik (2000), é comum a criança TDAH mostrar-se indiferente á rotina e as regras, ser desorganizada, perdendo com frequência materiais, cometer erros na realização das tarefas escolares não porque não saibam, mas por um descuido, como trocar o sinal de uma conta. Durante as aulas se mostra distraída grande parte do tempo, com os pensamentos distantes, atendendo-se aos menores estímulos, como o ruído do lápis do colega caindo no chão, o barulho que vem da rua, etc. Tudo é motivo para desconcentrá-lo, não fixando sua atenção em determinado objetivo.

Evita atividades que necessitam de uma atenção maior, como leituras ou jogos de concentração, considerando muito difícil persistir até o seu término. Muitas vezes muda de uma tarefa para outra sem concluí-la, nas atividades escolares é lento, nunca terminando no tempo adequado por se

distrair com outros estímulos, como conversa dos colegas ao lado.

No convívio social esse sintoma é marcante durante uma conversa mudando de assunto frequentemente, ou não prestam atenção no que os outros dizem, esquecem regras de jogos.

HIPERATIVIDADE

Para Benczik (2000) atividade motora e desorganizada é o que caracteriza esse sintoma. Toda essa agitação não possui objetivos determinados, por isso pode se diferenciar o TDAH da superatividade observada em algumas idades considerada normal.

Sintomas relacionados a hiperatividade são mais frequente em crianças na idade pré-escolar. Rapidamente tornam-se conhecidos por suas condutas de comportamento perturbador.

Crianças com predomínio de sintomas de hiperatividade e ou impulsividade apresentam altas taxas de impopularidade e de rejeição devido ao seu comportamento agressivo e impulsivo. Os sintomas do tipo combinados apresentam um prejuízo maior no funcionamento global.

Segundo Goldstein (2002), comportamentos antes aceitos pelos pais e familiares, denominados com algo benéfico nas crianças, que eram chamadas de engraçadinhas e/ou bonitinhas, agora já não são mais aceitos pelos professores denominando-os com má criação, pois agora há necessidade de seguir regras para uma convivência social e uma desatenção de limites

que não se ajustam aos comportamentos desses alunos, com as expectativas da escola e do professor.

Crianças com esse sintoma não conseguem participar de tarefas organizadas em que precisam ficar concentradas ou atentas, acabam estragando com a organização das brincadeiras e se contrariadas ficam tristes e até choram, mas logo voltam à agitação.

Cypel (2003) comenta que por outro lado chamam a atenção dos colegas por sua criatividade e por sua motivação propondo brincadeiras criativas e agitadas.

Uma característica marcante desse sintoma é a impaciência, não aguardando a vez em jogos, brincadeiras, ou até mesmo para falar, interrompendo as outras pessoas em suas conversas, e quando falam são exageradas, mantendo um falatório sem fim. Existem situações em que podem se mostrar agressivas podendo contribuir para uma rejeição por parte de colegas ou mesmo de familiares, contribuindo para uma baixa autoestima.

IMPULSIVIDADE

Benczik (2000) afirma que as atitudes desses sujeitos para a satisfação imediata de seus prazeres sem pensar nas consequências, sendo pouco toleráveis à frustração. A impulsividade pode manifestar-se como impaciência, com dificuldades para aguardar a vez em filas e ou para falar. Intrmete-se em assuntos alheios, fazendo comentários inoportunos ou responde perguntas antes de serem finalizadas. Mexe nas coisas das outras pessoas, derruba objetos com facilidade, não

olha para onde anda tropeçando em objetos.

Esses indivíduos não tem medo do perigo, procuram atividades radicais, fazendo algo que não é permitido, não pensam antes de agir. Suas manifestações de humor e atitudes oscilam muito, em um momento podem estar aparentemente bem e em outro mal humorado e introspectivo.

Silva (2003), expõe que a impulsividade é responsável pela escolha de uma ideia entre as muitas que os cérebros DDAs têm, auxiliando a concretização do que imaginaram, sendo responsável pela grande criatividade que esses indivíduos apresentam.

Mattos (2004), ainda menciona que podem existir outros sintomas ligados ao TDAH, mas que não estão listados nos critérios tradicionais, tais como:

a) Baixa autoestima é comum, pois possuem a sensação de nunca conseguirem desenvolver todo o potencial que possuem. Geralmente tem depressão formando uma má impressão dele próprios;

b) Sonolência diurna, mesmo depois de dormirem bem durante a noite podem apresentar durante o dia um sono pesado e profundo, talvez por suas mentes não pararem nem um momento recebendo informações o tempo todo, sem que aja um filtro para essa quantidade de informações;

c) Necessidade de ler mais de uma vez para poder fixar o que leu, pois não conseguem se deter na ideia do texto, apesar da leitura correta das palavras;

d) A capacidade de se controlar em situações que exija calma, de não explodir, estão diminuídas no sujeito TDAH. Sendo uma mistura da impulsividade e da

irritabilidade;

e) Dificuldade para levantar de manhã e despertar para iniciar o dia;

f) Mudança de interesse o tempo todo, no início tudo é muito interessante depois se torna cansativo;

g) Intolerância a situações rotineiras e monótonas;

h) Variações frequentes de humor;

i) Busca por coisas estimulantes e diferentes;

j) Adiantamento de coisas. (MATTOS, 2004)

TDAH NA ESCOLA

Segundo Rohde (2003), mediante as características das instituições de ensino no Brasil, existem fatores que influenciam no baixo rendimento escolar dos alunos, como salas superlotadas, despreparo dos professores seguido da defasagem da formação profissional e da má remuneração financeira. Outro fator é a centralização do objetivo na parte cognitiva, herdada de uma educação tradicional, desconsiderando a individualidade dos alunos, propondo que todos tenham o mesmo desenvolvimento e pontua um nível padrão. Não existe uma flexibilidade do ensino, e um tipo de avaliação em que os objetivos são iguais para todos, nas atividades todos têm que fazer o mesmo e ao mesmo tempo.

A probabilidade de fracasso escolar em crianças com TDAH acontece devido aos seus sintomas de dificuldades de atenção, hiperatividade e impulsividade. Por isso não é correto afirmar que esses sujeitos tenham

algum problema de aprendizagem.

Com atividades específicas crianças com TDAH são capazes de obter resultados escolares semelhantes aos de outras crianças da mesma faixa de escolaridade.

Segundo Mattos (2003), existem casos em que junto com o TDAH crianças podem apresentar um Transtorno de aprendizado associado como Transtorno da Leitura, Transtorno da Expressão Escrita, Transtorno da Matemática.

Podemos destacar vários fatores que afetam o desempenho e a adaptação escolar da criança com TDAH. Na educação encontramos um baixo rendimento escolar, salas de aulas superlotadas, despreparo e formação profissional defasada, seguida de uma remuneração baixa. No processo de ensino e aprendizagem apenas o desenvolvimento cognitivo é ressaltado, não considerando as diferenças individuais, as diversidades, o ritmo de aprendizagem, é feita uma avaliação padronizada, seguindo modelos rígidos e inflexíveis. Pouco se utilizam recursos e metodologias para alunos com necessidades mais individualizadas.

Rohde (2003) afirma que uma das principais dificuldades dos alunos com TDAH são os problemas de comportamento no ambiente escolar, que se manifestam pela dificuldade de obedecer a um código disciplinar rígido, não prestar atenção nas aulas, distraem facilmente e parece que estão pelo “mundo da lua”. Tem muita agitação, quer fazer muitas coisas ao mesmo tempo, pouca paciência para estudar e fazer os deveres na sala de aula.

O rendimento escolar do aluno com TDAH

geralmente é considerado baixo com relação aos outros alunos, e esse quadro pode ser contínuo se não for um sistema educacional flexível e que enquadre as necessidades acadêmicas dos alunos com TDAH.

As crianças apresentam geralmente um autoconceito pobre, baixa autoestima, pois com frequência tem dificuldades apresentando uma tendência ao fracasso. Conhecer suas necessidades, dificuldades e limitações é, sobretudo fundamental para esses estudantes, pois podem auxiliar o professor na sua ação educativa.

A escola necessita ter uma equipe de professores e orientadores preparados e capacitados para que em tal circunstância, como alunos que apresentem alguma necessidade especial, no caso do TDAH, não sejam tidos como um aluno problema.

ESCOLA IDEAL

Segundo Rios (2003),

O papel da escola é formar o aluno para o exercício da cidadania, para que possa interagir em seu meio, conhecendo seus direitos e deveres para a socialização.

A proposta escolar acaba por refletir novos paradigmas apesar de nem sempre conseguir colocá-los em prática. Este novo momento se traduz numa nova linguagem, em novos tempos, muitas vezes incompreensíveis. Adequada é a escola que tem condições para assumir um compromisso, que disponibiliza recursos de auxílio a alunos com dificuldades, que é receptiva ao projeto de parceria com os pais e com os profissionais responsáveis pelo acompanhamento do aluno e que

investe em seu corpo docente. É aquela que trabalha com as diferenças individuais e que é capaz de avaliar um aluno pelos progressos que alcança e não comparativamente com o grupo.

Está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, no título II Dos Princípios e Fins da educação Nacional, a finalidade da Educação.

No seu artigo 2, sendo a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Sendo esse o papel da escola, qual seria a prática do professor dentro da sala de aula?

De acordo Rohde (2003) a escola deveria ter um serviço interno para informar a equipe pedagógica sobre o TDAH, os efeitos do transtorno na aprendizagem. Para que ocorram as intervenções necessárias os professores precisam ter o conhecimento e treinamento sobre o TDAH, e que o corpo docente esteja consciente que o problema é neurológico e fisiológico, que afetam o comportamento da criança, para que as estratégias e intervenções sejam adequadas e manejadas para as possíveis dificuldades que os alunos venham a apresentar.

Os educadores precisam ter uma consciência de qual é a sua função na educação, desenvolver junto com alunos a capacidade de um senso crítico e questionador, construir, reconstruir e socializar o conhecimento formando cidadãos que exerçam seus direitos e deveres. O professor como mediador do

processo de aprendizagem, como gesto de ensinar, deve proporcionar aos alunos o encontro com a realidade, investigando os conhecimentos já adquiridos de suas crianças para que ocorra nessa interação sujeito-sujeito o desenvolvimento de capacidades e habilidades, e sejam feitas as transformações necessárias. Trabalhando de acordo com os quatro pilares da educação: “aprender a conhecer, aprender a viver junto, aprender a ser e a viver juntos, aprender a ser e aprender a fazer”.

A capacidade de aprender a aprender, o saber pensar e agir com autonomia e responsabilidade são desafios reais para a escola. Devem-se trabalhar as diferenças individuais, que é capaz de avaliar pelos progressos que alcança a determinação e esforço e não só comparativamente com o grupo classe.

Para Mattos (2004) e Benczik (2000) estabelecer uma comunicação entre escola e pais, aumentando o contato proporciona um bom relacionamento de trabalho, completando a educação que é essencial para o melhor desenvolvimento das capacidades dos alunos.

A escola apropriada é aquela que oferece condições para assumir um compromisso, que disponibiliza recursos de auxílio a alunos que possivelmente venham a apresentar dificuldades.

A sala de aula precisa ser estruturada, que tenha no máximo 25 alunos e não tenha mais do que duas ou três crianças com problemas (dificuldades de aprendizagem, comportamentais ou emocionais e outros), pois pode prejudicar o trabalho do professor,

que deve atender as necessidades específicas dos seus alunos, sendo o maior diferencial. É a atuação competente do professor que vai fazer toda a diferença.

INTERVENÇÕES DOCENTES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 dedica um capítulo á educação especial, mesmo o TDAH não sendo citado poderia incluí-lo.

No seu artigo 59, está exposto:

I-currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender ás suas necessidades;

II-terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III-professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração nas classes comuns.

Portanto, está incluso na lei o trabalho diferenciado, específico e individualizado, atendendo de uma maneira geral as necessidades, e mesmo aqueles que não apresentem. Mas, a prática tem demonstrado que o sistema educacional é rígido, e professores encontram muitas dificuldades para fazer adaptações.

Saber sobre a dificuldade não é suficiente para promover a ação educativa. O importante é identificar o estilo da aprendizagem, as competências, e a partir delas que todo o

projeto educativo pode ser direcionado.

A SALA DE AULA

Serão apresentadas a seguir algumas sugestões de práticas em sala de aula para serem trabalhadas pelos professores respeitando as diferenças e limites dos alunos.

Rohde (2003) e Goldstein (2002), relata que para todo trabalho realizado é necessário primeiramente direcionar e estipular objetivos a serem alcançados pelos alunos tanto a nível amplo, ou seja, de projeto pedagógico como em cada atividade a ser realizada durante o cotidiano escolar.

O ambiente escolar e principalmente a sala de aula são fatores muito importantes na maneira como os alunos se comportam. Devido à variedade de estilos de aprendizagem, deve haver opções ambientais para os alunos que atendam às necessidades de como e onde eles trabalham melhor. O lugar que o aluno senta faz uma diferença considerável. Iluminação, móveis, lugar ventilação, materiais expostos, cor, áreas de relaxamento, tudo isso deve ser cuidadosamente considerado.

Organizar a sala de aula com a certeza de que o aluno com TDAH precisa estabelecer um contato bastante próximo com o professor, estar perto dele o suficiente para poder chegar e pedir uma dica, estar sentado perto de alunos concentrados e ter bastante espaço. Há muitos fatores ambientais que podem ser modificados e regulados para melhorar consideravelmente o desempenho em sala de aula de alunos com TDAH.

De acordo Benczik (2000) o professor

juntamente com os alunos de sua classe deve fazer inicialmente uma listagem de normas contendo os direitos e deveres, com estrutura para uma auto informação e monitorização, que deverá ser exposta visivelmente, assim todos às vezes que surgirem situações inconvenientes poderão consultar para que cheguem a uma solução. Em que estas regras de funcionamento sejam claras e curtas em forma de tópicos, e algo a ser citado de muita importância é a participação dos alunos em todo o processo educativo.

Assim como os objetivos são de importância fundamental, os conteúdos também devem ser considerados, pois é necessário trabalhar a ética, a moral, valores, normas e atitudes, não apenas à aquisição de conceitos. Contribuindo para o desenvolvimento global da criança, envolvendo todas as áreas do ser humano, (afetiva, motora, social e intelectual), e não apenas a parte cognitiva. Outro fator a ser considerado é o de como se ensina que é tão ou mais importante do que se ensina.

Chalita (2003), afirma que a aproximação com o outro é fundamental para o nosso crescimento intelectual, bem como para a solidificação de nosso caráter. As relações que os indivíduos estabelecem durante sua jornada de vida proporcionam crescimentos de diversos níveis tanto social como cultural.

Quanto mais o professor tiver contato com o seu aluno, com uma comunicação estável, porá obter informações de suas dificuldades, necessidades e de que tipo de ajuda ele necessita.

Contudo a metodologia de trabalho a ser utilizada deve ser flexível, considerando a diversidade e as necessidades de cada aluno

na sala de aula, diferenciando as técnicas, as opções de atividades, e estruturando cada tarefa segundo seus alunos. Tomar cuidado para não passar atividades difíceis em que seus alunos não consigam realizar.

O professor deve criar um espaço para conversar e depois elaborar junto com os alunos, um manual com as regras da sala, e com seu conhecimento orientar para o desenvolvimento contendo algumas atitudes e habilidades necessárias para um bom convívio em sala de aula.

Benczik (2000) sugere alguns comportamentos e atitudes para serem empregados em sala de aula:

- saber ouvir.
- iniciar uma conversa.
- olhar nos olhos para falar.
- fazer perguntas e dar resposta apropriada.
- oferecer auxílio.
- brincar cooperativamente.
- sugerir outras brincadeiras.
- falar obrigado.
- pedir, por favor.
- responder a um cumprimento. (Olá! Como vai? Boa semana!)
- manter-se sentada por um período.
- esperar a sua vez para falar ou jogar.
- mostrar-se interessada por algum assunto.
- ser amigável e gentil.
- respeitar o outro como um ser diferente que possui suas próprias opiniões e sentimentos.
- saber posicionar-se a respeito de uma opinião ou assunto.
- dar atenção aos outros.
- saber perder, entender que não se ganha

sempre. Às vezes se ganha, outra se perde, e ainda outras se empata. (BENCZIK, 2000)

Após a elaboração das regras é indicado que elas sejam fixadas em um cartaz para que todos vejam, assim será muito mais fácil diante de algumas situações exigir de seu aluno o comportamento e atitude adequada para tal situação.

PRINCÍPIOS DE INTERVENÇÕES EM SITUAÇÕES DECORRENTES NO AMBIENTE ESCOLAR

Rohde (2003) e Benczik (2000) apontam algumas sugestões de intervenções para serem aplicadas no cotidiano escolar segundo as necessidades que cada aluno apresentar, essas serão dispostas abaixo de acordo com cada sintoma. Implementando com o que já foi mencionado, em que o papel do professor é fundamental no desenvolvimento do aluno, ele precisa estar disposto, com um comprometimento, sendo flexível, e isso significa disponibilizar tempo e esforço no auxílio de cada necessidade que seu aluno apresentar.

É necessário que o professor entenda o TDAH, conheça seus sintomas e características, sendo de procedência fisiológica para que não encare de maneira errada as possíveis complicações que seu aluno pode apresentar, e então estar disposto a auxiliá-lo, para que ocorra o desenvolvimento das capacidades desse aluno e valorizar a sua carga de experiências adquiridas no seu contexto de vida, e sua criatividade, que com certeza o auxiliará ao

caminho do sucesso.

INTERVENÇÕES PARA OS SINTOMAS DE DESTENÇÃO:

Entender o aluno é essencial para o bom desenvolvimento do trabalho escolar, por isso o professor conhecendo o TDAH e seus sintomas juntamente com suas causas, terá um desempenho qualificado, fazendo intervenções direcionadas a dificuldade de seu aluno. O professor deve ser um investigador para conhecer o aluno com que irá trabalhar, tendo interesse em procurar subsídios para o aperfeiçoamento da sua prática, conversando com a criança sobre suas reais necessidades, e então poder realizar estratégias eficazes.

- O professor deve manter uma rotina constante e previsível, pois é necessário para uma criança com TDAH um ambiente estruturado que tenha regras claramente estabelecidas, evitando mudanças de horários e em regras de avaliação.

- Deixar sempre bem claro o que se espera do aluno, é um modo para ele se organizar, alguns professores colocam um cartaz com regras na sala de aula, mas que essas regras sejam estipuladas juntas com os alunos da classe.

- É necessária a expressão clara do professor com poucas palavras e sempre com acompanhamento daquilo que se está sendo dito de forma visual mantendo a atenção do aluno para que ele não se perca.

- Mesmo sendo necessária a rotina é preciso a inovação de atividades para estimular o aluno, despertando o interesse,

mas sempre com planejamento, evitando improvisos.

- Fazer as tarefas em pequenas partes para que sejam completadas em pequenos espaços de tempo, na qual o grau de atenção é maior. Propor duas tarefas uma que seja mais interessante ao aluno, e a outra menos, em que primeiramente ele deverá completar a de maior interesse e depois a outra.

- Dar menos ortografia e problemas matemáticos.

- Nas explicações das tarefas devem ser usadas poucas palavras com instruções verbais e curtas.

- As tarefas dirigidas devem ser mais utilizadas.

- A criança deve se sentar próximo ao professor.

- Os trabalhos diversificados auxiliam tanto o aluno quanto o professor.

- Revezar os trabalhos em duplas, equipes ou individuais.

- Alternar as tarefas de alto e baixo interesse.

- Trazer novidades para dentro da aula, como fazer jogos para a avaliação do trabalho.

- Preparar jogos para que utilizem materiais que levem ao aprendizado.

- Utilizar recursos diferentes nas aulas, como projetor multimídias, slides.

INTERVENÇÕES PARA OS SINTOMAS DE HIPERATIVIDADE:

Diante da atividade motora excessiva, algumas práticas são sugeridas para amenizar esse sintoma devido à rapidez do

cérebro do TDAH. No primeiro momento não serão cobradas interrupções bruscas de comportamento dirigidas durante o processo de realização de atividades ou tarefas, proporcionando ao aluno alguma atividade de seu interesse em que mantenha ocupado e sinta útil.

- Permitir que o aluno se levante da cadeira, especialmente ao término das tarefas.

- Recompensar atitudes adequadas, como um reforço.

- Usar atividades que estimulem suas necessidades, como falar ou mover-se, etc.

- Ensinar o aluno a fazer perguntas sobre o tema ou a matéria.

- Encorajar a realizar tarefas como a pintura, a linguagem escrita, a produção de texto.

- Preparar o aluno para qualquer mudança que ocorrerá em sua rotina, prevendo o máximo possível.

- Alternar atividades de baixo e alto interesse.

- Colocá-lo como assistente do professor ou de outro colega, para que se sinta ocupado.

- Permitir que saia da sala para beber água, ir ao banheiro, buscar materiais.

INTERVENÇÕES PARA OS SINTOMAS DE IMPULSIVIDADE:

Diante do sintoma de impulsividade que tem como uma de suas características a impaciência, o professor necessita além de conhecer o TDAH intervir nas manifestações do aluno de forma que não o exponha perante

os colegas, por isso serão apresentadas abaixo algumas sugestões de intervenções, para o auxílio das necessidades de cada criança.

- Após o término de suas atividades, dar ao aluno uma tarefa que substitua a manifestação verbal e motora enquanto aguarda.

- Ensinar a criança a fazer as tarefas mais fáceis enquanto espera ajuda do professor.

- Antes de iniciar uma atividade pedir para que reescreva as regras ou instruções com lápis colorido para ter as informações relevantes em destaque.

- Estimular atividades com argila, organizar papéis, ou tomar água enquanto aguarda as próximas instruções.

- Incentivá-lo a anotar as palavras chaves das explicações.

- Para aqueles que interrompem ensinar como colocar suas ideias, e os intervalos das conversas.

- Instruir e reforçar rotinas sociais como cumprimentos e agradecimentos às outras pessoas.

- Sugerir o que fazer quando se deparam com dificuldades e situações que necessitem de mais controle.

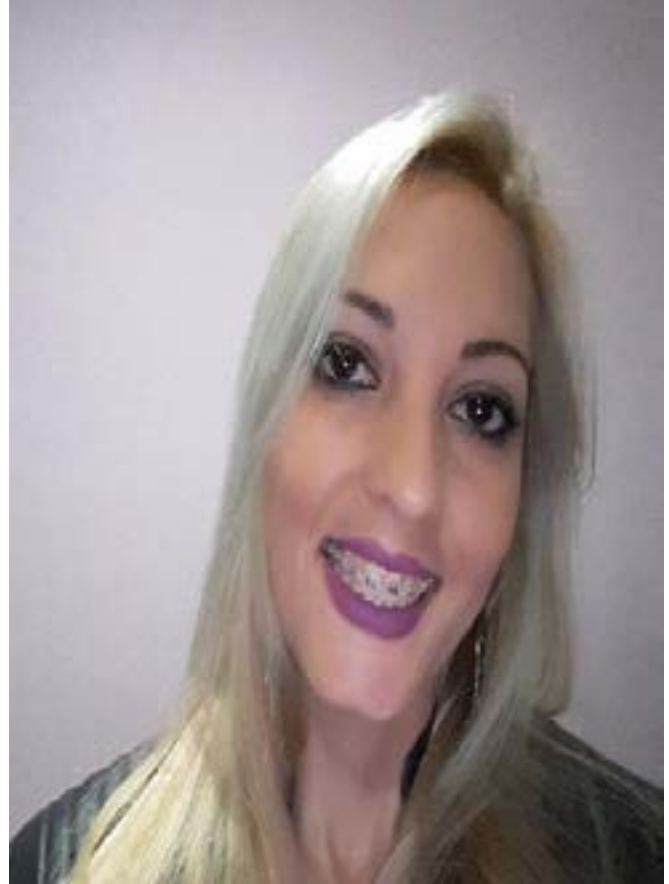
- Em dificuldades de esperar, sugerir meios para distrai-se como ler um texto ou contar uma estória.

- Reforçar os tempos de espera aumentando gradativamente os intervalos.

- Estabelecer limites, devagar com calma, mas não de modo punitivo, sendo firme e direto.

- Auxilia-lo como lidar com algumas emoções, controlando impulsos.

- Não enfatizar o fracasso, pois essa criança necessita de tudo o que for positivo, devido a sua baixa tolerância e a tendência á baixa autoestima.



LUANA MAJOR FLORESTA

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Metropolitanas Unidas FMU (2005); Especialista em Gestão Educacional pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (2007); Professora de Ensino Fundamental I- na EMEF ALFERES TIRADENTES.

REFERÊNCIAS

BENCZIK, Edyleine B. P. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Atualização Diagnóstica e Terapêutica. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2000.

CARNEIRO, Moaci A. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Rio de Janeiro. Vozes, 1998.

CHALITA, Gabriel. Pedagogia do Amor: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações. São Paulo. Gente, 2003.

CYPEL, Saul. A criança com Déficit de Atenção e Hiperatividade: Atualização para pais, professores e profissionais da saúde. 2.ed. São Paulo. Editorial, 2003.

GOLDSTEIN, San. Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. 8.ed. Campinas, São Paulo. Papyrus, 2002.

MATTOS, Paulo. No mundo da lua: Perguntas e respostas sobre o transtorno de Déficit de Atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. 4.ed. São Paulo. Lemos Editorial, 2004.

RIOS, Teresinha A. Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade. 3.ed. São Paulo. Cortez editora, 2002.

ROHDE, Luiz. BENCZIK, Edyleine. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: O que é? Como ajudar? Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 1999.

ROHDE, Luiz. Augusto P. Princípios e práticas em TDAH: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 2003.

SILVA, Ana Beatriz B. Mentres inquietas:

entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. 8.ed. São Paulo. Editora Gente, 2003.

STILL, G. F. Some abnormal psychical conditions in children: the Goulstonian lectures. Lancet. 1:1008-1012, 1902. In: R. Barkley, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – Manual para diagnóstico e tratamento (pp. 13-87). Porto Alegre. Artmed, 2008

estímulo que



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ALFABETIZANDO COM DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS

RESUMO: O processo de alfabetização acontece em diferentes fases, com hipóteses de leitura e escrita peculiares a cada fase. Entretanto, se faz urgente a necessidade de o processo de alfabetização transcorrer com o uso dos diferentes gêneros textuais. Estar alfabético é diferente de estar alfabetizado. Na atualidade, a leitura e a escrita deve ultrapassar, os muros da escola, não estando limitada a decodificação dos símbolos, mas sim uma leitura de mundo, uma construção relacionada a função e significado social. Este processo deve acontecer nos diferentes gêneros, com a observação, a leitura, manuseio, com a garantia dos direitos de aprendizagem, o desenvolvimento da competência leitora e escritora.

Palavras-chave: Transtornos; (TDAH); Intervenções docente; Formação docente.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem como fundamentação teórica, de que o acesso ao mundo da leitura e escrita, deve estar atrelado a práticas que concebam alfabetização e letramento, percebendo assim que embora sejam elementos complexos, são várias as possibilidades de uso de leitura e escrita na sociedade.

Dessa maneira às práticas em sala de aula, sempre devem estar pautadas de modo a garantir alfabetização na perspectiva do letramento, tomando as palavras de Soares (2001).

[..] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orienta-se, para apoio à memória, para catarse...: habilidades de orienta-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...] (SOARES, 2001, p.34).

Toda instituição escolar necessita pautar seu trabalho em uma proposta pedagógica ou projeto político pedagógico, é o plano orientador da instituição, o qual define as metas que se pretendem com relação a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos, deverá ser elaborado sempre em um processo coletivo, com a participação de

todos inclusive comunidade escolar.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/96, permite que se valham da colaboração das comunidades. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

No momento em que o educando é levado a interpretar e produzir textos escritos em diferentes gêneros, indaga sobre quem escreve e em que situação escreve, o que se escreve a quem o texto produz, entre tantas outras indagações plausíveis e construtivas. Acabam por fornecer a compreensão de como as relações sociais são constituídas por meio da escrita.

Segundo Weisz, (2004 p. 39):

Quando se fala da importância de o professor compreender o que seus alunos sabem ou não sabem para poder atuar, a questão é mais complexa do que parece. Pensa-se sempre que é preciso ter uma boa noção daquilo que os alunos sabem do ponto de vista do conteúdo a ser aprendido. Visto da perspectiva do adulto – ou seja, de como os adultos veem a matéria que está sendo ensinada. (WEISZ, 2004 p.39)

É de suma importância conceber a sala de aula como um espaço capaz de promover tanto o domínio de capacidades específicas de alfabetização, quanto o domínio de conhecimentos envolvidos nos diversos usos

sociais da leitura e da escrita.

Propiciar um ambiente letrado, produzido pelos educandos, no qual, compreendam o que se apresenta no local, a valorização da produção, criação, estimula a interação entre pares. Conhecer e compreender que a escrita tem uma função social real e significativa, garante uma aprendizagem efetiva.

Uma criança que cresce em um ambiente alfabetizador, letrado, é capaz de compreender as funções da língua escrita na sociedade, criando e expondo suas impressões e hipóteses, interagindo com clareza, intencionalidade e função social, recebendo a informação por meio da participação em atos sociais na qual a língua exerce sempre funções precisas, construídas ao longo de todo processo cognitivo e social.

O uso da língua se dá por intermédio da interação social, língua e interação colocam à disposição do indivíduo muitas possibilidades para seu discurso. Bakhtin (1988, p.88) “Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso do outro e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e intensa”.

Compreender a linguagem como forma de interação entre os sujeitos tem implicações diretas na maneira de organizar o processo de aprendizagem. Se reconhecido como discursivo, as implicações são óbvias: alfabetizar também precisa acontecer em um espaço discursivo, ou seja, em um processo no qual se produza linguagem, interaja-se e comunique-se por meio das práticas sociais similares àquelas que se realizam nos contextos públicos, expandindo-se o espaço

comunicativo para além do escolar. Além disso, nesse momento, a unidade linguística de base deve ser o texto. Mas deve ser o texto efetivo, que se realiza em práticas sociais, porque só dessa maneira é possível que o estudante constitua seus saberes sobre a linguagem verbal, seja escrita ou oral (CURRÍCULO DA CIDADE LÍNGUA PORTUGUESA, 2017, p.14).

Interação essa que acontece por meio de inúmeras práticas e vivências comunicativas, a exposição, o conhecimento, construção e vivências de situações sociais reais e efetivas, garantem um desenvolvimento pleno na articulação da oralidade e escrita.

Ainda que se repitam incessantemente, as declarações dos programas, métodos, manuais que os educandos deverão ter seu raciocínio estimulado, a criatividade aguçada, o ensino, as práticas em grande parte, ainda continuam envelhecidas em práticas tradicionais, que supõe o aprendizado segundo a repetição, memorização, cópia de modelos, mecanização.

A criança/adolescente é cidadã, tem por direito ainda que pequena e vulnerável, ela toma decisões, interage com o meio e com o outro, mostra seus gestos, em um olhar, em palavras, a forma como compreende o mundo.

De acordo com Ferreiro, (2001, p. 25), “As crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, por intermédio de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido”. Parte das metodologias tradicionais de ensino da leitura e escrita, foram pensadas em função do código e não da escrita como

função social.

Segundo Weisz, (2004, p.23), “A função do professor é criar condições para que o aluno possa exercer a suas ações de aprender, participando de situações que favoreçam isso”.

É importante que o educando seja capaz de ir além da identificação das letras do alfabeto, ou decodificação de palavras, mas sim de compreender os seus usos e funções da nossa sociedade. Por vezes, encontramos quem sabe “recitar” e “ler” corretamente, porém não capazes de localizar informações.

Weisz, (2004, p. 39) complementa:

Quando uma criança escreve fazendo uso de um sistema silábico ou próximo dele, por exemplo, isso não costuma ser reconhecido como um saber – já que, do ponto de vista de como se escreve em português, essa escrita não existe. Mas do ponto de vista de como aprendiz consegue chegar à escrita que se usa em português, que é uma escrita alfabética, ele precisa, de uma forma ou de outra, passar por uma concepção desse tipo: imagina que, ao escrever, o que representamos são as emissões sonoras que ele consegue reconhecer e isolar pela via da audição. (WEISZ, 2004 p.39)

As crianças que crescem em famílias na qual há pessoas alfabetizadas e em que ler e escrever são atividades cotidianas, recebem esta informação mediante da participação em atos sociais nos quais a língua cumpre funções precisas (Ferreiro, 2001).

De acordo com Weisz, (2004 p. 20), relata:

As pesquisas realizadas nos anos 1970 por Emília Ferreira, Ana Teberosky e colaboradoras sobre o que pensam as

crianças a respeito do sistema alfabético da escrita – a chamada psicogênese da língua escrita – evidenciaram os problemas que a metodologia embutida nas cartilhas cria para muitas crianças. Segundo mostrou a psicogênese da língua escrita, em uma sociedade letrada as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita desde mundo cedo, a partir do que podem observar e das reflexões que fazem a esse respeito. Em busca de uma lógica que explique o que não compreendem quando ainda não se alfabetizaram, as crianças elaboram hipóteses muito interessantes sobre o funcionamento da escrita. (WEISZ, 2004 p.20)

A maneira como as crianças constroem conhecimento, inferências sobre leitura e escrita, seus usos a partir de seu envolvimento em situações, textos que de fato tenham uma função social e não questões mecanizadas totalmente sem sentido.

Um grande avanço já foi dado, no que tange acerca do conhecimento produzido sobre ensino e aprendizagem, permitindo que o educador identifique o que o educando já sabe, tenha aparatos para que o mesmo avanço qualitativamente em suas construções, hipóteses.

A criança mesmo não alfabetizada, já pode ser inserida nos processos de letramento, já pode conhecer os diferentes gêneros textuais e seus diferentes suportes que os veiculam desde os anos iniciais. Define letramento, Soares (2001 p. 47), como “o estado ou condição de quem apenas não sabe ler ou escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”. Ela ainda define alfabetização como “a ação de ensinar

/ aprender a ler e escrever”. O conceito de letramento comporta o conceito de alfabetização, e alfabetização supõe ações específicas.

O conceito de letramento, possibilita a abertura da compreensão dos contextos sociais e suas relações com as práticas escolares e as práticas não escolares e o aprendizado da leitura. Este sem dúvida alguma é um fenômeno social, o qual devemos trazer para o espaço e escolar e ou usos sociais, devendo considerar a vivência e a participação em atos de letramento.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS

Mediante a gama de textos disponíveis, é inaceitável a escola ainda se restringir ao texto impresso, de má qualidade, sem clareza da intencionalidade e funcionalidade social, limitando à pequenas fontes e recursos limitados. É de suma importância que escola proporcione aos educandos o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias, por meio da vivência e do conhecimento dos espaços e circulação de textos, versando a escrita e a oralidade.

O documento Currículo da Cidade SME Língua Portuguesa, (2017 p. 68), relata a importância e diferencia leitura e escrita:

Há uma diferença entre “linguagem escrita” e “escrita”, sendo essa última uma ferramenta tecnológica que permite registrar, por meio de um sistema de representação, a palavra e o texto produzido. Pela escrita – um sistema de representação alfabético dos sons da fala,

no caso da escrita da Língua Portuguesa – podemos grafar inclusive textos orais. Já a linguagem escrita diferentemente da escrita da linguagem – é mais do que o registro gráfico de um texto: é uma forma de organizar um discurso, previamente ao momento de se fazer conhecer pelo seu interlocutor; é um modo de organizar um discurso de maneira que se possa recuperá-lo posteriormente, tal como elaborado pelo seu produtor. Dessa forma, entende-se uma organização textual que requer, por exemplo, a apresentação de todas as referências contextuais do momento de produção – ou, principalmente, daquelas que o produtor considera imprescindíveis para a compreensão do que está sendo dito – sob pena de o leitor não conseguir recuperá-las e, assim, não compreender o que leu. (CURRÍCULO DA CIDADE LÍNGUA PORTUGUESA, 2017 p.68)

A formação de um leitor proficiente é um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa, a leitura de gêneros discursivos permite a ampla e rica abordagem das criações, produções de situações comunicativas e de relações dialógicas.

De acordo com Soares (2003), em nosso país embora se reduzindo níveis de fracasso em alfabetização, ainda continuam inaceitáveis. Vale lembrar que o acesso à escola pública, tornou-se direito legítimo nas primeiras décadas do século XX. Até início de 1990 crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos estavam fora da escola. Em um sistema excludente, o fracasso na série de alfabetização, torna-se latente.

A conferência Mundial Educação para Todos, que ocorreu no ano de 1990, trouxe

à tona a questão de que a alfabetização passa a ser compreendida como eficiente instrumento para elaboração e acesso a informação, conseqüentemente para criação de novos conhecimentos e participação da sociedade. O educando passará, com acesso à leitura e escrita, a criar conhecimentos e ampliar novos horizontes.

É de suma importância no trabalho com gêneros textuais, que o educador leve o educando ao desenvolvimento das capacidades de encontrar, selecionar informações relevantes para seus propósitos, fazer vários tipos de inferências, reconhecer efeitos de sentido, estabelecer relações lógico discursiva entre tantas outras.

O mundo contemporâneo impõe aos sujeitos uma variedade infindável de exigências, que multiplicam enormemente a variedade de práticas, gêneros e textos que nele circulam, e que de uma forma ou de outra, necessitam ser abordados na esfera escolar.

Ferreiro (2001 p. 18) relata: “É comum registrar nos objetivos expostos nas introduções de planos, manuais e programas, que a criança deve alcançar “o prazer da leitura” e que deve ser capaz de expressar-se por escrito”. Quando na verdade há ainda práticas convencionais, que repetem fórmulas estereotipadas, com escritas fora do contexto, sem nenhuma função social comunicativa e real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito de estudar questões ao ato da leitura e escrita, o desenvolvimento de estratégias e

levantamento de hipótese Freire 1991, afirma “Não basta saber ler Eva viu a viu a uva, é preciso compreender qual posição Eva ocupa em seu contexto social”. Em uma perspectiva, muito mais além da mera decodificação, para a clareza da intencionalidade social, da proposta da Alfabetização na perspectiva do Letramento, a inserção social do educando nas práticas sociais de leitura e escrita, de modo a garantir objetivos e direitos de aprendizagem, na constituição de um sujeito atuante, participativo no meio em que vive e está inserido, de forma coletiva, entre seus pares de diferentes segmentos e âmbitos que o envolvem.

Ampliando o seu repertório, necessário segundo o levantando hipóteses de leitura e escrita, imerso em práticas sociais significativas de leitura e escrita na sociedade, a qual está inserido, em pertencimento real ao contexto, diferentemente, ao modelo fordista, tradicional de ensino quando induzido ao trabalho de memorização, repetição, mecanização, sem contextualização e desvinculada da realidade do educando, modelo que perdurou por anos, afirmando questões de exclusão em um modelo elitista de ensino.

De acordo com Weisz, (2004 p. 35).

Para aprender a aprender o aprendiz precisa dominar conhecimentos de diferentes naturezas, como as linguagens, por exemplo. Precisa ter flexibilidade e capacidade de se lançar com autonomia nos desafios da construção. Há todo um saber necessário para poder aprender a aprender. (WEISZ, 2004 p. 35)

Dessa forma ao considerar as múltiplas

funções sociais de leitura e escrita, o educando será capaz de refletir criticamente e ativamente sobre o meio em que vive. Possibilitando muito mais que o simples domínio de uma tecnologia, inserindo o educando em práticas sociais de produção de conhecimento, o educador necessita assumir uma postura que leve o educando a enxergar suas construções e conquistas para além dos muros da escola. O documento Currículo da Cidade SME Língua Portuguesa, (2017 p. 65) relata a acerca da importância do trabalho com diferentes gêneros textuais.

Buscando-se aproximar as práticas de linguagem de seus usos reais, destacamos, ainda, neste documento curricular, a importância do trabalho com os multiletramentos – fundamentais para a efetiva participação nas práticas sociais de linguagem contemporâneas –, a presença e especificidade dos textos multimodais – característicos também da cultura digital –, e o reconhecimento da interculturalidade, constitutiva das práticas sociais de linguagem verbal da atualidade. (CURRÍCULO DA CIDADE LÍNGUA PORTUGUESA, 2017 p.65)

Quebrar esse estigma de atividades mecânicas, repetitivas, como cópias exaustivas e sem sentido real, incentivar o trabalho com diferentes gêneros textuais e seus diferentes suportes, o que implica também em modelo diferente de avaliação.

O documento Currículo da Cidade SME Língua Portuguesa, (2017 p. 54) relata a acerca da avaliação:

A avaliação concebida como parte integrante do processo de ensino fornece elementos para o professor traçar a

sua trajetória de trabalho, por meio do planejamento e replanejamento contínuo das atividades, uma vez identificados os conhecimentos que os estudantes já possuem e suas dificuldades de aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação ajudará o professor a estabelecer a direção do agir pedagógico, permitindo uma prática de acompanhamento do trabalho de ensino que revele o que, de fato, os estudantes aprenderam na ação que foi planejada. Portanto, ela ajuda a verificar o alcance dos objetivos traçados, contribuindo para acompanhar a construção de saberes dos estudantes. (CURRÍCULO DA CIDADE LÍNGUA PORTUGUESA, 2017 p.54)

Ressaltar o trabalho com diferentes portadores, é muito importante, aja vista que há uma significativa diferença entre uma criança ler, conhecer, trabalhar o gênero notícia por exemplo, exposto por meio de um jornal apresentado no livro didático e a criança ter acesso a notícia, manuseando, conhecendo o próprio jornal impresso; tendo assim acesso aos diferentes cadernos, número de páginas, edição, diferentes seções entre todas as particularidades do portador.

Pesquisar especificidades das hipóteses de leitura e escrita, diferenciando os conceitos alfabético e alfabetizado, atrelados a questão da alfabetização na perspectiva do letramento, na garantia de objetivos e direitos de uma educação inclusiva, que respeite e contemple as especificidades de cada educando, dentro de suas particularidades e singularidades, de acordo com ano/turma e faixa etária.

Atualmente, para participar efetivamente das práticas sociais, é necessário, uma

postura contemporânea nos modos de ler e escrever, já que os textos não são mais apenas impressos. Fato posto, de que os textos, especialmente após a revolução digital, acabam por ser constituídos de várias linguagens e vários sistemas semióticos. Um clipe, por exemplo, é constituído, pelo menos, por três sistemas semióticos: o verbal, o musical e o imagético. Articulados de maneira que o sentido do texto não se encontra em uma ou outra linguagem, mas na articulação intrínseca de todas elas. Textos multimodais, ou seja, constituídos por diferentes modalidades ou modos de uso de linguagem.

Mediante a tal realidade, reconhecemos o letramento necessário, hoje, para um leitor proficiente, é mais complexo por ser múltiplo, ou seja, para ler um único texto, se faz necessário utilizar, de maneira articulada, as capacidades e procedimentos relativos a distintas práticas sociais, gêneros ou portadores.

Os direitos de aprendizagem visam à garantia do acesso e à apropriação do conhecimento de todas as crianças e jovens, a fim de construir uma sociedade mais justa e solidária. Nesse sentido, a escola deve estimular a participação dos estudantes em situações que promovam a reflexão, a investigação e a pesquisa, a resolução de problemas em espaços onde possam representar e vivenciar suas experiências e resignifica-se, a partir da construção de novos conhecimentos (CURRÍCULO DA CIDADE LÍNGUA PORTUGUESA, 2017, p. 18).

Ainda que a existência de problemas

concretos, possa dificultar o cumprimento integral das determinações das diretrizes, a ainda escassa produção e distribuição de material didático diversificado, de qualidade e adequado aos níveis de ensino, assim atenção oficial dada ao necessário processo de formação de professores com conteúdo específicos e metodologias apropriadas aos objetivos preconizados pelas diretrizes, necessitam ser introduzidas, cumpridas, garantindo assim direitos e objetos de aprendizagem de cada educando em sua totalidade, respeitando suas especificidades e singularidades sejam elas, de ordem individual e ou coletiva.



LUCIANA CAVALCANTI

Graduação em Ciências Biológicas (2006) e Pedagogia (2016) pela Universidade Nove de Julho-Uninove; Especialista em Análises Clínicas pela Universidade Nove de Julho-Uninove (2009); Ensino de Ciências e Biologia pelo Centro Universitário Clarentiano (2014); Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Professora de Ensino Fundamental II - Ciências - na EMEF Franklin Augusto de Moura Campos; Professora de Educação Básica - Biologia - na EE Alice Chuery.

REFERÊNCIAS

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. Alfabetização e letramento na sala de aula / Maria Lúcia Castanheira, Francisca Izabel Pereira Maciel, Raquel Márcia Fontes Martins, (organizadoras). - 2. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009 - (Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula). 122p.

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura / José Juvêncio Barbosa. - São Paulo: Cortez, 1994. 2. Ed. rev. - (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor; v. 16). 159p.

FERREIRO, Emilia. Com todas as letras / Emilia Ferreiro; tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. - 10. Ed. - São Paulo: Cortez, 2001. Biblioteca da Educação - Série 8 - Atualidades em educação - v. 2) 102p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido / Paulo Freire, - 58. Ed. ver. E atual. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 253p.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Multiletramentos na escola / Roxane Rojo, Eduardo Moura (organizadores). - São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental:

Língua Portuguesa. São Paulo: SME / COPED, 2017.180p. il.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros / Magda Soares. – 2 ed., 3. reimpr, - Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 128p.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. Além da Alfabetização: A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática / Ana Teberosky e Liliana Tolchinsky, (organizadoras). – 4. Ed., 5 imp., - São Paulo: Editora Ática, 2002. 295p.

WEISZ, Telma. O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem / Telma Weisz – 2 ed., 12. reimpr, - São Paulo: Editora Ática, 2004. 133p.



TRANSTORNOS DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NA APRENDIZAGEM (TDAH) HISTÓRICO, DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO

RESUMO: O assunto abordado tem como objetivo entender uma pessoa com TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, por ser um tema que está sendo muito discutido no ambiente escolar, causando dificuldades na aprendizagem, levando ao fracasso escolar. Trata-se de um transtorno que se inicia na fase da infância e se estendendo ao longo da vida, está relacionado ao modo de agir, e pensar, desenvolvendo um comportamento típico de hiperatividade, falta de atenção e concentração, afetando assim seu rendimento escolar, sua vida profissional, amorosa e social. Logo, o presente trabalho, visa, diagnosticar uma criança com TDAH nos anos iniciais, compreender o transtorno, e assim, trabalhar metodologias pedagógicas na escola, para diminuir os danos da sua dificuldade de concentração e atenção, para assim, uma pessoa com TDAH, possa ter sucesso na sua vida, superando esse transtorno.

Palavras-chave: TDAH; Hiperatividade; Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

Para Moura (2005), em consultas pediátricas, é comum, ver problemas comportamentais em crianças, descritas até mesmo pelos próprios pais, como crianças com excesso de teimosia, desobediência, inquietação, hiperativos. Hoje sabemos que esse termo hiperatividade, se tornou popular.

Sendo assim, essa mudança de comportamento, foi denominada como TDAH, sendo um transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, considerado um distúrbio do neurodesenvolvimento infantil, persistindo ao longo da sua existência. (Muzetti & Vinhas, 2011)

Acreditava-se que o transtorno apenas ocorria nas crianças, e no decorrer da sua adolescência e fase adulta, os sintomas iriam desaparecer, e hoje sabe-se que esse transtorno permanece durante a vida da pessoa, logo, se for diagnosticado com antecedência, é possível o tratamento adequado, e assim, sanar as necessidades, trabalhando a hiperatividade e concentração, tanto para a aprendizagem como para a vida social, particular e profissional. (Hayes, 2004).

Segundo Silva (2003), as pessoas que possuem esse transtorno, costuma-se viver intensamente, uma vida cheia de aventuras, emoções, já que precisam de estímulos para a vida. Porém essa impulsividade pode trazer consequências, quando são pressionadas emocionalmente ou até machucar verbalmente as pessoas, por causa do fato de agir por impulsos, podendo até se prejudicar profissionalmente, nas questões amorosas,

na socialização.

Logo, é importante que o professor tenha um certo conhecimento sobre esse transtorno, para assim, contribuir para as dificuldades, ansios e temores da criança e do adolescente, ou seja, quanto maior informado os envolvidos tiverem, maior será o desempenho da criança, sendo esse nas diversas áreas, como no âmbito cognitivo, afetivo, coordenação motora, social, contribuindo para a socialização e inclusão em sala de aula. (Candido, 2008)

DEFINIÇÃO

TDAH, sigla de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, refere-se a condição de uma pessoa, que é sensível a redução de habilidades, para manter controle da sua atenção, as suas ações, as atividades físicas, sendo motivada a ouvir e a compreender, acatando o que foi dito, causado por uma pequena disfunção cerebral, no qual a pessoa é incapaz de pensar claramente, de ter um humor estável, isso baseado em comparações a outras pessoas, sendo desde crianças à adultos, a faixa etária e o sexo. (Instituto para Autismo, 2016), para Santos (2006), o TDAH, trata de um distúrbio biopsicossocial, sendo assim, há diversos fatores genéticos, biológicos, sociais e vivenciais, que de uma certa forma, pode contribuir para diversos problemas.

HISTÓRIA DO TRANSTORNO

Segundo Rohde e Halpern (2004), os primeiros indícios de pessoas com

hiperatividade e desatenção, datam na metade do século XIX, sendo relatada no jornal médico Lancet. No qual, essa nomenclatura mudou-se constantemente ao longo dos anos, sendo diagnosticada como: “lesão cerebral mínima”, “disfunção cerebral mínima”, e atualmente mante-se o termo transtorno.

Sua origem desconhecida, porém, ocorrem estudos para compreender tal transtorno de acordo com a sua origem, associam-se o TDAH com as complicações na gestação, ou até durante o parto. (Rohde & Halpern, 2004). O termo hiperatividade, foi desenvolvido primeiramente por Laufer e Denhoff, em 1957, e em 1960 Stella Ches, associou esse transtorno, sendo uma lesão no sistema nervoso central, era comum, para a época, admitir a relação, focando as dificuldades na aprendizagem escolar e o comportamento hiperativo. Logo o TDAH, poderia afetar na aprendizagem. (Schwartzman, 2001).

Para Silva (2003), em 1968, houve modificação no termo, sendo classificado como Reação Hipercinética da Infância, definida pela Associação de Psiquiatria Americana, publicada no Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais (DSM-II).

Nas décadas de 80 e 90, iniciou um estudo focando a doença, como algo mental e neural, cognitivo, sendo relatado com base de estudos de psiquiatria. Que retrata o ocorrido, como uma alteração na região frontal e as suas conexões cerebrais. (Roudinesco, 2000)

Esse transtorno, na proporção de meninos e meninas, chega em 2:1 até 9:1, visto que as meninas apresentam mais transtornos de

déficit de atenção/ Hiperatividade (TDHA), que predomina ações de desatenção, no qual causa menos incômodo familiar e escolar, por isso, são menos tratados e encaminhados para profissionais de saúde. (Rohde & Halpern, 2004).

Atualmente, o transtorno, ocorre em 60% a 80% dos casos já na fase adulta, com alterações nos sintomas. (Hallowell, 1999; Cabral, 2003).

Sintomas para detectar os transtornos e hiperatividade, tais como: analisar os comportamentos na pré-escola, frequência dos sintomas repentinos, tais como desatenção em diversos ambientes, hiperatividade, impulsividade, sendo assim, se faz necessário uma avaliação cuidadosa de cada sintoma. (Rohde & Halpern, 2004).

No Brasil, a educação especial, encontra-se respaldada, e reconhecida na LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4024/61, que visa, integrar essa educação ao sistema de ensino. O assunto vem sendo amplamente divulgado pela Associação Brasileira do Déficit de Atenção- ABDA. (Batista, 2011).

As leis e discussões que regem esse transtorno:

A Declaração de Jomtien, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação.

Declaração de Salamanca, no ano de 1994, que propõe a concepção de educação para todos e o respeito às diferenças.

Convenção de Guatemala, de 28 de maio de 1999, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais

peças, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva" em Quebec- Canadá, em 05 de junho de 2001.

Convenção da ONU, no ano de 2006, estabelece que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todas as etapas e modalidades de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena.

A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 208, descreve 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. Contudo, o que se observa é que para as pessoas com deficiência, esse acesso é possível, a permanência é possível, mas o prosseguimento dos estudos muitas vezes não é garantido, o que implica em um processo de marginalização. (Batista, 2011, p. 13).

CAUSAS DO TDAH

Instituto Federal RS (2010), o TDAH, pode ser desenvolvido por diversos fatores, pode-se citar um fator genético, de caráter hereditário, alterações estruturais e funcionais, no qual desencadeia um caráter inibitório, que controla os impulsos e a

velocidade das atividades físicas e mentais, afetando o lobo frontal do cérebro, recebendo uma quantidade menor de glicose no sangue, sendo assim, terá menos energia para que o cérebro funcione, e seu desempenho seja reduzido, ver figura 1, por fatores ambientais gerado durante a gestação ou no parto, desenvolvendo a hipóxia (falta de oxigênio), traumas obstétricos, rubéola, encefalite, meningite, deficiência nutricional, exposição a toxinas.

TIPOS DE TDAH

Segundo Porto (2006), para se diagnosticar os sintomas de TDAH, tal, como o tipo em que pertença há necessidade de desenvolver de seis ou mais sintomas descritos seguir, por pelo menos seis meses, alguns sintomas já são percebidos antes de 7 anos de idade, e alguns sintomas estão presentes no âmbito escolar, na casa, no trabalho, deve haver também, evidências no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional, os sintomas não ocorre exclusivamente durante o transtorno.

Os tipos de TDHA, subdivide em três.

TDHA COM PREDOMÍNIO DE SINTOMAS DE DESATENÇÃO

Afeta na maioria e de forma frequente o sexo feminino, prejudicando a vida acadêmica. (Rohde & Halpern, 2004).

Instituto Federal RS (2010), nos casos de sintomas de desatenção, o frequente, está em ser desatento, visto que provém de falta de atenção, não conseguindo ter foco nas atividades cotidianas, podendo também, apresentar períodos de grande

cansaço mental, ocorrendo logo após de uma atividade, no qual conseguiu se concentrar, podendo causar prejuízos acadêmicos, quando abordado diretamente, há um bloqueio e acaba não escutando, não consegue se organizar na próprias atividades, com frequência costuma-se perder as coisas, em virtude da sua distração e esquecimento.

A pessoa deve apresentar tais sintomas: como não prestar a atenção em detalhes, e comete erros por descuido, isso ocorre com frequência nos deveres escolares, no trabalho ou demais atividades. Mostra dificuldades em manter a atenção nas tarefas e jogos, com frequência se distrai com estímulos externos. Costumam não escutar o que falam, e não obedece às instruções, não completa os deveres ou tarefas, não consegue ser organizado, nas atividades e no trabalho, evitando-as. Costuma-se perder objetos das suas atividades. (Porto, 2006)

TDHA COM PREDOMÍNIO DE SINTOMAS DE HIPERATIVIDADE/IMPULSIVIDADE

No estudo de crianças, nota-se com mais agressividade e impulsivas, apresentando altas taxas de impopularidade de rejeição pelos colegas. (Rohde & Halpern, 2004).

Instituto Federal RS (2010), nos casos de sintomas de hiperatividade/impulsividade, costumam agir por impulsos, sem pensar nas consequências, e nos riscos, apresenta taxas de rejeição pelos demais colegas. Nos casos de adultos, a hiperatividade ocorre de forma sutil, costuma-se interromper a conversa, mudando de assunto, antes mesmo de

finalizar o anterior, e com frequência, não tem uma noite tranquila, e muita dificuldade em dormir, em razão do seu cérebro estar sempre ligado, não consegue desligar, nem mesmo na hora do repouso, costuma-se bater os dedos, se contorce na cadeira, não consegue ficar sentado, mesmo quando se espera que fique sentado, tem dificuldade de brincar em silêncio, fala em excesso.

Para diagnosticar esse nível de TDAH, são sintomas, tais como: está sempre mexendo as mãos e os pés, se revira frequentemente na cadeira, levanta em situações que se espere que fique sentado, corre demais ou até mesmo arranja brigas em locais inadequados, tem muita dificuldade em brincar ou praticar atividade de lazer, sempre agindo de forma hiperativa, fala exageradamente. (Porto, 2006)

TDHA COMBINADO

Nesse caso, tem um prejuízo global, se comparado com os demais grupos. (Rohde & Halpern, 2004).

Instituto Federal RS (2010), apresenta os três sintomas: desatenção, hiperatividade e impulsividade, apresentando assim, prejuízo elevado de aprendizagem, com presença, de conduta e de oposição, tais como: TOD- Transtorno Opositor Desafiador desenvolvido antes dos 8 anos e TC- Transtorno de Conduta.

CARACTERÍSTICAS DE UMA PESSOA COM TDAH

Para Hallowell (1999) & Cabral (2003), esse

transtorno segue com ações que envolvam inquietude, impulsividade, desatenção, características que são evidenciadas desde a fase escolar, desde criança, e se não trabalhada, se estende na adolescência e na fase adulta, comprometendo toda a sua aprendizagem.

Sabe-se que os transtornos de hiperatividade, inicia-se desde a fase inicial de desenvolvimento da criança, no caso do bebê, suas características são insaciáveis, torna-se irritado, com muitas cólicas e frequentes, dificuldades de alimentação e sono. Na pré-escola, as ações e atitudes são de teimosia, irritabilidade e com problemas de satisfação, ao longo no período escolar, a criança tem incapacidade de focar nos estudos, com distrações, impulsividade, seu desempenho escolar se torna inconsistente, na fase da adolescência, o jovem já se torna inquieto, com seu desempenho cada vez mais inconsistente, sem conseguir focar nos estudos, dificuldades de memorização, podendo até ocorrer um abuso de substâncias e acidentes. (Rohde & Halpern, 2004).

Para Mattos (2001), o TDAH, esse distúrbio só afeta as crianças, em processo de desenvolvimento, e após atingir a maturidade, os sintomas desapareceriam, mas como vimos atualmente, o diagnóstico é feito por especialistas, e deve ser tratado ao longo da vida. Cada vez mais, crianças e adultos recebem esse diagnóstico.

TDAH NA APRENDIZAGEM, INSTITUIÇÃO ESCOLA

Para Silva (2009), um aluno com TDAH, no

qual ele percorre, logo é notado, por causa do seu comportamento hiperativo, impulsivo, desatento, no qual gera, até desconforto em uma sala de aula, tanto para os professores, como também, para seus próprios colegas de sala de aula, comprometendo a aprendizagem coletiva, já que as regras que são impostas pela instituição, é bastante complicando, visando que, o aluno com TDAH, e seu transtorno se torna ineficiente do cérebro, mandar comandos para que ele fique quieto, ou calado, e concentrado, não ocorre.

Geralmente, o aluno com TDAH, repete pelo menos uma vez, alguma série, no decorrer do processo de aprendizagem, na sua vida acadêmica, isso é bem comum, mas para o aluno que sofre desse transtorno, pode ser um motivo para sua regressão, e bloqueio na aprendizagem, causando a evasão, e baixa estima. (Silva, 2009).

Entretanto, se ocorrer um tratamento específico, e um preparo entre os profissionais e os envolvidos, pais e alunos, esse transtorno pode ser vantajoso, já que podemos presenciar características, de agitação, entusiasmo, persistência, criatividade, são pessoas amorosas, solidárias, inteligentes, logo a criança com TDAH, pode desenvolver a autoestima e autonomia, podendo promover brincadeiras contextualizadas para diminuir esse déficit de atenção. (IFRS, 2010).ht

SALA DE RECURSOS – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Segundo o Conselho Nacional de Educação e o Conselho de Educação Básica CNE/

CEB, 2001, visa o atendimento educacional especializado, bem como uma sala de recursos, provida de um serviço pedagógico especializado, por um professor, profissional especializado nessa necessidade, afim de suprir e complementar as atividades e desenvolvimento da aprendizagem, afim de cumprir as modalidades da Educação Básica, esse processo, inclui-se alunos com transtorno global de desenvolvimento. Com necessidades especiais, altas habilidades.

Para o Ministério da Educação, MEC (2010), esse atendimento, é proposto no contraturno, sendo de caráter complementar ou suplementar, realizado ou na própria escola, se tiver esse atendimento, ou até em instituições, polos determinados para esse atendimento, contendo um professor especializado, afim de sanar a dificuldade do processo ensino aprendizagem.

TRATAMENTO

Como se trata de uma doença, se faz necessário um tratamento específico, que envolve múltiplas abordagens, com profissionais de intervenções, segundo o subcomitê de TDAH, enfatizou princípios básicos para iniciar um tratamento, primeiramente o pediatra estabelece um programa de tratamento como uma condição crônica, sendo tratado durante sua vida, em conjunto com os pais, a criança e a escola, devem estar envolvidas nesse processo, para assim os objetivos e a evolução do tratamento obtenha êxito, uso de substâncias de intervenções psicofarmacológicas, para melhorar a questão comportamental. Se os

objetivos não estão sendo alcançadas, o pediatra deve rever o diagnóstico original, provendo um retorno, monitorando os objetivos propostos, e a evolução da criança, em todos os aspectos sendo familiar, escolar, social. (Rohde & Halpern, 2004)

No tratamento psiquiátrico, o TDAH, pode estar associado a outros problemas emocionais, tais como: ansiedade, transtorno bipolar, transtorno de conduta, depressão, transtorno opositor- desafiador, transtorno obsessivo-compulsivo, entre outros. (Araújo, 2002).

O tratamento visa atender e favorecer o aprendizado da criança, afim de sanar os sintomas do seu transtorno, com o uso de medicamentos bem como outros tipos de acompanhamentos oferecidos por um profissional especializado. (Castro, Nascimento 2009). Logo, começaram as primeiras tentativas, em 1937, Charles Bradley, começou a tratar seus pacientes com o uso de anfetaminas, que estimulava o sistema nervoso central, mas o efeito se tornou contrário, as pessoas que consumiam anfetaminas, produzia um efeito de calmante, logo, começaram o tratamento com Ritalina e Cyclerte, no qual, o tratamento se tornou eficiente. (Scwartzman, 2001).

Os estimulantes derivados de anfetamínicos e metilfenidrato, diminuem os sintomas de TDAH, os mais conhecidos são Ritalina de curta duração e em processo a longo prazo, usa-se Concerta e Ritalina LA. (Rohde & Grevet, 2005). Porém essa droga, costuma atuar entre as células dos lobos frontais, regiões associadas à razão e raciocínio, podendo também desenvolver

efeitos colaterais, tais como a perda de apetite e dores gástricas, insônia. Sua procura, se torna maior a cada ano, podendo calcular um aumento de mais de 465 por cento ao ano, esse medicamento, embora seja de tarja preta e até mesmo fornecido pelos postos de saúde e atendimento, pode-se encontrar em pleno mercados públicos, sua comercialização não tem uma certa fiscalização. (Freitas, 2011).

Para um tratamento eficiente, se faz necessário diversos meios, tais como: apoio técnico, estabelecendo rotinas, uso de medicamentos, neurotransmissores, para aumentar a concentração e diminuir a hiperatividade, atendimento psicoterapêutico, para análise das mudanças comportamentais, restaurando as questões cognitivas. (Instituto Federal RS, 2010).

TDAH ASSOCIADO A OUTROS TRANSTORNOS

Segundo estudos, o TDAH pode ser acompanhado com outros transtornos, que podem gerar maiores complicações psicológicas, tais como: ansiedade, pânico acompanhado de taquicardia, sudorese, náuseas, falta de ar, fobias, TOC, depressão, transtorno bipolar de humor, transtornos alimentares podendo até desenvolver a bulimia e anorexia. Transtornos que afetam a aprendizagem diretamente, dislexia desenvolvendo dificuldades nas compreensões do texto, por causa da troca de palavras, disgrafia, dificuldade motora na escrita e discalculia, problemas neurológicos que o aluno tem, com dificuldades em

operações. (Instituto Federal RS, 2010). Transtornos do sono: acomete o cérebro, inquietação, aproximadamente 85% de pacientes com TDAH sofria de insônia, e fadiga noturna, podendo desenvolver outras consequências, tais como: síndrome das pernas inquietas (SPI), Síndrome dos movimentos periódicos dos membros, apneia, passagem do ar pelas narinas e boca, interrompidas. (Silva, 2009)

TDAH com o uso de drogas, acredita-se que, nos EUA, mais de 17 milhões de pessoas com TDAH, de 40% a 50%, fazem uso de drogas. (Silva, 2009), a automedicação, para suprir um alívio da mente e no corpo. Inicia-se com as drogas lícitas e ilícitas, tais como: cafeína, cocaína e anfetaminas, para conseguirem sem concentrar nas suas tarefas, em seguida, a Ritalina, que tem a ação parecida com a cocaína e anfetaminas, porque estimula o Sistema Nervoso Central (SNC), o uso do álcool, maconha, morfina e derivados também são frequentes para as pessoas que sofrem desse transtorno. (Instituto Federal RS, 2010).

PESSOAS COM TDAH QUE MARCARAM A HISTÓRIA

Segundo Instituto Federal RS (2010), tivemos diversas pessoas que marcaram a história da ciência, música, e com traços de TDHA, tais como: Albert Einstein, que desenvolveu a teoria da relatividade, no qual recebeu o prêmio Nobel. Os relatos dos primeiros professores de Einstein, descrevem ele como uma criança sempre dispersa, que na época, era até classificada como

desprovida de um futuro especial promissor. (Bernstein, 2013) Ver figura 2

Ludwig Van Beethoven (1770-1827) maestro e compositor, inquieto, polêmico, incompreendido, distraído. Leonardo da Vinci, pintor, arquiteto, botânico, físico, cozinheiro, urbanista, sofria de inquietações, suas obras muitas vezes ficavam inacabada, e sempre via o mundo de uma forma diferente. (Instituto Federal RS, 2010) Ver figuras 3 e 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, buscou contribuir para podermos entender melhor pessoas com o transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade- TDAH, porque é pouco compreendida entre as pessoas, rotulando as crianças como indisciplinadas, ao invés de tentar compreendê-las diante das suas diversidades. Como o transtorno pode-se desenvolver e ser observado antes dos 7 anos de idade, cabe tanto aos educadores, quanto a família, para um encaminhamento correto e ser trabalhado com um profissional da saúde, psicopedagogo, ou psicólogo, para assim, compreender as crianças, e fazer um tratamento eficiente para não ter danos maiores na sua aprendizagem, no seu convívio social, pessoal, profissional, amoroso.

Trabalhar a auto estima, e a conscientização desde criança, faz a pessoa com esse transtorno obter um autoconhecimento, para assim, sanar suas necessidades. Logo o trabalho, embasado em referências bibliográficas, nos traz um entendimento maior sobre o assunto, e um novo olhar para nossas crianças.

Se faz necessário, que as pessoas, e exclusivamente os professores, possam reconhecer que essa criança, tem possibilidades de crescimento e sucesso.

Pode-se também analisar, que o sistema de educação, assim como as leis e decretos, visa a inclusão social, afim de incluir esse aluno no ambiente social, sendo nas escolas durante um período regular, e também no contraturno.

No decorrer do trabalho apresentado, pode-se também, observar que grandes nomes da nossa história sofriam com esse transtorno, porém eram extremamente criativos, providos de dons incalculáveis, e insubstituíveis.

Entretanto, toda a importância do trabalho, deve ter auxílio de todos os envolvidos, tais como: pais, professores, alunos, profissionais da saúde, para que uma pessoa que desenvolva esse transtorno, tenha uma vida estruturada em seu cotidiano, para criar mais possibilidades na socialização entre as pessoas.

FIGURAS

Figura:1 (Tipos de cérebros normal e TDAH)

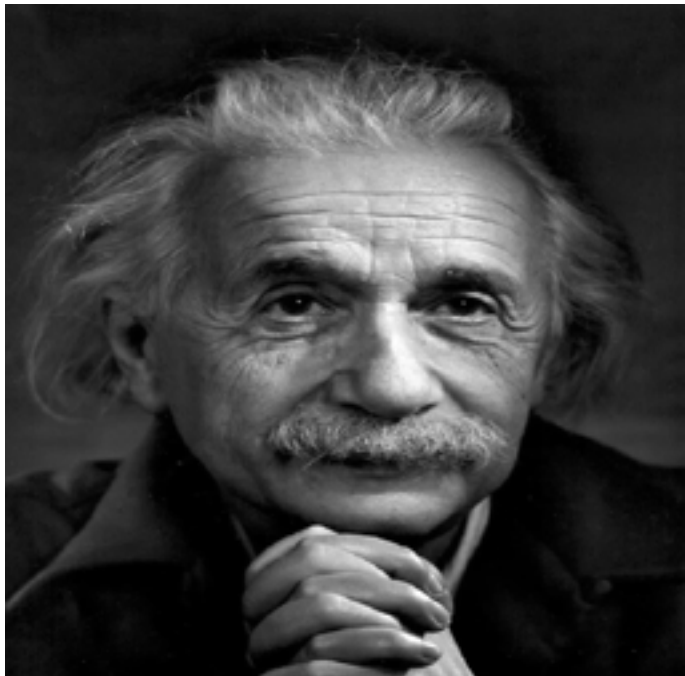


Fonte: www.ilayali.com/upload/tdahpuc.pps (acesso em 16 de agosto de 2018)

Figra: 3 (maestro Ludwig Van Beethoven)

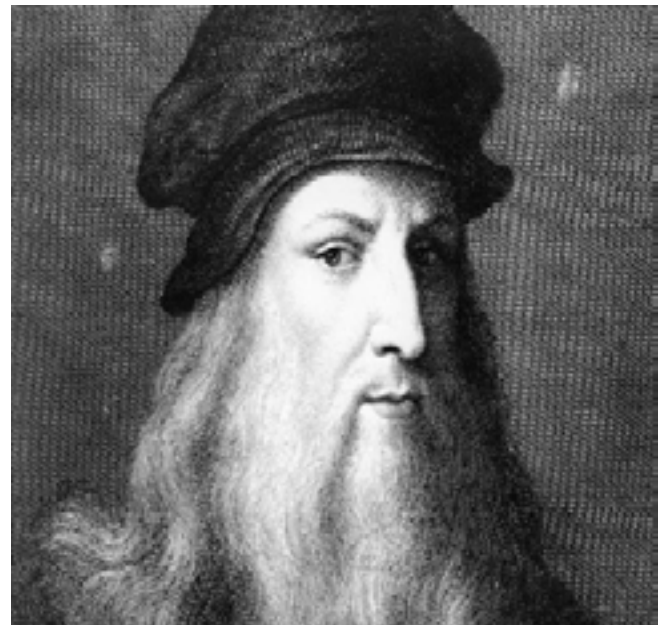


Fonte: <http://www.biography.com/people/ludwig-van-beethoven> (acesso em 16 de agosto de 2018)



Fonte: <http://discpellegrina.blogspot.com.br> (acesso em 16 de agosto de 2018)

Figura: 4 (pintor Leonardo da Vinci)



Fonte: <http://seuhistory.com/> (acesso em 16 de agosto de 2018)



**LUCIANA LIMA DE GODOY
ANDRADE**

Graduação em Ciências Biológicas (2006) e Pedagogia (2016) pela Universidade Nove de Julho-Uninove; Especialista em Análises Clínicas pela Universidade Nove de Julho-Uninove (2009); Ensino de Ciências e Biologia pelo Centro Universitário Clarentiano (2014); Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Professora de Ensino Fundamental II - Ciências - na EMEF Franklin Augusto de Moura Campos; Professora de Educação Básica - Biologia - na EE Alice Chuery.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alexandra Prufer de Queiroz Campos (2002). Avaliação e manejo de crianças com dificuldade escolar e distúrbio de atenção. *Jornal de Pediatria*; 78 (supl.1), S104 - S110.

BATISTA, Aline Maria. Transtorno déficit de Atenção e Hiperatividade: O atendimento especializado na perspectiva dos professores da sala de recursos. Brasília, 2011

BERNSTEIN, Jeremy. Albert Einstein e as fronteiras da física. Tradução André Czarnobai 1^a- ed. – São Paulo: Claro Enigma, 2013.

CABRAL, Sérgio Bourbon. (24.08.2004). TDA/H em Adultos: Transtorno do Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDA/H) na idade Adulta - Características e consequências.

CANDIDO, Ana Cláudia S.R. A socialização do aluno com TDAH em sala de aula. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2008.

CASTRO, Chary A. Alba; NASCIMENTO, Luciana. TDAH- Inclusão nas Escolas. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2009.

FREITAS, Cláudia Rodrigues. *Corpos que não param: criança, "TDAH" e escola*. Tese de doutorado. Porto Alegre, 2011.

HALLOWELL, Edward M. (1999). *Tendência à distração: identificação e gerência do distúrbio do déficit de atenção (DDA) da infância à vida adulta*. Rio de Janeiro: Rocco.

HAYES, Susan. (2004, Jul). ADHD: not just for kids (Vol.56). ProQuest document ID:652880441.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - IFRS, Projeto de Acessibilidade Virtual – RENAPI/ NAPNE. Julho. 2010.

MATTOS, Paulo. No Mundo da Lua. 9ª Ed. São Paulo: Casa leitura Médica, 2010.

MOURA, Marcela Alves. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: quando um problema de comportamento caracteriza um distúrbio na infância. Ver. Diagnóstico. Tratamento. 2005; 10(4): 180-4.

MUZETTI, Claudia Maria Gouveia. & VINHAS, Maria Cecília Zanoto de Luca Influência do déficit de atenção e hiperatividade na aprendizagem em escolares. Rev. Psicol. Argum. 2011 abr./jun., 29(65), 237-248

PORTO, Carolina Damasceno. Os prazeres e desprazeres nas experiências de aprendizagem do adulto com TDAH. Tese de mestrado, Universidade de Fortaleza, UNIFOR. 2006.

ROHDE, L. A., & HALPERN, R. (2004). Transtorno de déficit de atenção / hiperatividade. Journal de pediatria, 80(2), 61-70.

ROUDINESCO, Elisabeth. Por que a psicanálise? Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2000.

SANTOS, Lucy. TDAH - Compreensão, avaliação e atuação: uma visão geral sobre TDAH. 2006.

SCHWARTZMAN, Jose Salomão. (2001). Transtorno de déficit de atenção. Serie Neurofácil, (vol I.) São Paulo: Mackenzie
SILVA, Ana Beatriz B. (2003). Mentas Inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. São Paulo: Editora gente.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa, Mentas inquietas. Ed. Revista e Ampliada. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda., 2009.

IN:

<http://www.autismoevida.org.br/p/autismo-definicao.html>

(Instituto para Autismo, acesso em 16 de agosto de 2018)

GREVET, H.G. ROHDE, L.A. Diretrizes e algoritmo para o tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade na Infância, Adolescência e idade adulta, 2005.

<http://www.ufrgs.br/psiquiatria/psiq/Algoritmo%20%20TDAH.pdf>

Acesso em: 16 de agosto de 2018

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>

Acesso em 16 de agosto de 2018

Imagens:

www.ilayali.com/upload/tdahpuc.pps (acesso em 16 de agosto de 2018)

http://discpellegrina.blogspot.com.br/2014_09_01_archive.html

(acesso em 16 de agosto de 2018)

<http://www.biography.com/people/ludwig-van-beethoven-9204862>

(acesso em 16 de agosto de 2018)

<http://seuhistory.com/hoje-na-historia/nasce-leonardo-da-vinci-um-dos-homens-mais-brilhantes-da-historia> (acesso em 16 de agosto de 2018)



AS TECNOLOGIAS E OS RECURSOS AUDIOVISUAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM EM ARTE NO ENSINO MÉDIO EM FLORIANO – PI

RESUMO: A cada dia, a tecnologia ganha maior espaço na vida de educadores e, especialmente, dos educandos. Visando isso, o educador deve articular e utilizar mais o auxílio desses meios para promover o conhecimento da Arte nas escolas. Este artigo tem como objetivo fazer um estudo sobre as tecnologias e os recursos audiovisuais, compreender a importância dessas tecnologias no ensino aprendizagem em arte, investigar que tecnologias estão disponíveis e como estão sendo utilizadas pelo professor de arte em sala de aula, verificar quais as contribuições que o uso das tecnologias audiovisuais pode provocar no processo ensino aprendizagem, e saber o que os professores pensam sobre o que é Arte e tecnologias audiovisuais. Para tal estudo foi feito um levantamento bibliográfico de alguns autores como Barbosa (2002), Teixeira (2004), Kenski (1996) e Pimentel (2002) e pesquisa de campo descritiva com análise qualitativa com professores de Arte. A pesquisa mostrou que é frequente o uso das tecnologias em sala de aula, mas são usados apenas como instrumentos para elucidar conteúdos curriculares de Arte e não fazer Arte por meio das novas tecnologias. Isso acontece porque os educadores não foram preparados para trabalhar as tecnologias didaticamente. Há uma preocupação em equipar as escolas com equipamentos tecnológicos, mas a formação do docente está longe de ser uma preocupação das políticas públicas e das escolas.

Palavras-chave: Tecnologia; Recursos Audiovisuais; Ensino aprendizagem; Arte.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a tecnologia é tão antiga quanto à civilização e tem contribuído para a evolução humana. Ela está presente no ambiente escolar assim como os livros auxiliando os educadores em suas práticas pedagógicas.

Os novos recursos audiovisuais como filmes, rádios, CD, DVD, discos, televisão e vídeo estão contribuindo para o ensino de Arte com base nos códigos visuais da modernidade. As novas tecnologias como computador, programas informáticos, internet e televisão interativa têm o olhar voltado para a discussão e investigação de possibilidades do uso dessas tecnologias na educação e, mais especificamente, no ensino de Arte. Ensinar com as tecnologias audiovisuais seria muito significativo se mudarmos conjuntamente os padrões convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Eis o grande desafio. Dessa forma, a união entre Arte e as tecnologias audiovisuais teria mais possibilidades de proporcionar um aprendizado de forma colaborativa e um bom número de educados se apropriando dos conteúdos de maneira prazerosa, se conhecendo, questionando e revendo valores. Tomando conhecimento de que a sociedade, em sua totalidade, disponibiliza vários meios para se aprender, reconhecendo que o espaço escolar possibilita um processo de ensino aprendizagem que provoca mudanças significativas no seu modo de viver.

Para realização desta pesquisa foi feito

um levantamento bibliográfico, de cunho exploratório, com estudiosos do tema como Barbosa (2002), Teixeira (2004), Kenski (1996) e Pimentel (2002). Foi adotada a pesquisa de campo descritiva e qualitativa, baseado na interpretação e análise de questionário.

ARTE, TECNOLOGIA E RECURSOS AUDIOVISUAIS

A origem da arte é muito antiga, ou seja, existe há milhares de anos atrás, desde a época dos homens das cavernas, no qual os mesmos já tinham a necessidade de se expressarem de forma diferente. As pinturas rupestres são prova disso. Mais que um meio de comunicação, havia uma necessidade de criar. Arte é a necessidade de expressão de forma diferente da realidade, mas muitas vezes é a própria imitação da realidade.

O Dicionário Priberam (2013, [em linha]) diz que a palavra “arte vem do latim *ars* ou *artis*” significando técnica ou habilidade. Em grego corresponde ao verbete “*tékne*”. Segundo Araújo (2013), Aristóteles concebia a arte como “*póiesis*”. Os termos *tékne* e *póiesis* se traduzem em criação, fabricação ou produção de algo, então arte nesse sentido significa o meio de fazer ou produzir alguma coisa.

A técnica a priori confundia-se com a arte, logo a palavra “técnica vem do grego, *τέχνη*, *téchne*”, cuja tradução literal é arte. Dicionário Priberam (2013, [em linha]). Ao longo dos anos a arte foi gradativamente separada da técnica no decorrer de um longo processo histórico. Portanto, a técnica é um conjunto de procedimentos com o objetivo

de obter algum resultado, seja no campo da Ciência, da Tecnologia, das Artes e etc.

A arte está ligada à técnica, assim como ambas estão ligadas à tecnologia. Segundo o Minidicionário Caldas Aulete (2004, p.763) tecnologia é “conjunto das técnicas, processos e métodos específicos de uma ciência, ofício, indústria”.

A palavra tecnologia vem do grego “τεχνη (técnica, arte, ofício) e λογια (estudo)” é um termo que envolve o conhecimento técnico e científico e a aplicação deste conhecimento e de sua transformação no uso de ferramentas, processos e materiais criados e/ou utilizados com base em tal conhecimento. Dicionário Priberam (2013, [em linha]).

A tecnologia pode ser usada como meio e como fim na educação, contribuindo não somente na quantidade, mas na qualidade, uma vez concebida como ferramenta que facilita o ensino e a aprendizagem. Também a Arte é trabalhada tanto como meio e como fim nos processos de ensino aprendizagem.

O computador, por exemplo, é um instrumento, uma ferramenta para a aprendizagem, que desenvolve habilidades intelectuais e cognitivas, levando o educando a desenvolver suas potencialidades, criatividade e inventividade. O produto desse processo é a formação de indivíduos autônomos, que aprendem por si mesmo, por intermédio da busca, da investigação, da descoberta e da invenção. Dessa maneira, essa tecnologia, se tornou um importante meio de estudo e pesquisa. Além de ferramenta, o computador pode ser trabalhado como recurso interdisciplinar, em que educadores

e educandos, possam desenvolver juntos atividades extracurriculares, projetos e questionamentos. De acordo com Veiga (2001) um exemplo prático de como trabalhar arte com o computador é o desenvolvimento de um projeto que pode ser intitulado “A máquina do tempo”, em que os educandos podem fazer uma viagem pelo tempo desde o passado até o futuro, podem observar a construção de imagens e conhecimentos, cada um pode construir um esboço da máquina do tempo no Paint, relatando em seguida no Word a sua utilização.

Depois utilizando sucatas, constroem em grupo a máquina do tempo, na qual fariam uma viagem imaginária para o mundo dos dinossauros. Posteriormente, os educandos podem desenhar no Paint, o que imaginaram. Para finalizar o trabalho os educandos podem construir uma maquete para melhor representar os dinossauros. Essas atividades expandem a criatividade, o conhecimento e a imaginação dos educandos. Segundo Veiga (2001) o uso do computador, mesmo em tarefas simples, como desenhar na tela, escrever um texto, são experiências ricas e complexas, que permitem o desenvolvimento, de habilidades que ajudam a solucionar problemas, levando o educando a aprender com seus próprios erros. Isso desenvolve a autoconfiança do educando, para que ele possa viver numa sociedade cada vez mais tecnológica, em que o mesmo tenha a consciência de que ele deve controlar as máquinas e não o contrário.

Por isso, o computador é um recurso audiovisual que usado de forma adequada contribui significativamente para o ensino e para

a aprendizagem.

Segundo o Minidicionário Caldas Aulete (2004, p. 80), audiovisual são recursos “que utiliza o som e a imagem para transmitir ensinamentos (métodos audiovisuais)”, ou seja, recursos estes que estimulam a audição e a visão ao mesmo tempo, com a finalidade de repassar uma mensagem audiovisual. Trata-se de recursos auxiliares em que o professor recorre para melhorar o ensino e conseqüentemente a aprendizagem.

Ao longo dos anos vários recursos didáticos como o quadro de giz, o flipchart, o retroprojetor de slides, o computador, o vídeo e o data show, vêm sendo usados pelo educador na veiculação de seus conteúdos em sala de aula. Cabe ao docente verificar a necessidade do educando, observando o interesse e seu contexto cultural a fim de utilizar o material de apoio mais adequado. Contudo, uma análise desses recursos baseados em critérios claramente definidos, torna-se essencial, para que atendam os objetivos educacionais do ensino (MEC, 2008).

Diante dos recursos tecnológicos, as novas tecnologias aplicadas ao ensino, incluindo os recursos audiovisuais e ferramentas sofisticadas que ainda estão em desenvolvimento como robótica e realidade virtual, possibilitam maior flexibilidade, criatividade, dinamicidade, interação e comunicação no processo ensino aprendizagem, estimulando a participação ativa do educando numa perspectiva construtivista (PERES e KURCGANT, 2004).

Segundo Perrenoud (2000), o domínio de novas tecnologias deve ser

uma das competências que o professor contemporâneo deve possuir. Logo a utilização desses recursos tecnológicos abrange desde o mais simples até os mais sofisticados, com vista ao desenvolvimento das aprendizagens, portanto, as tecnologias educacionais – como os recursos audiovisuais e tecnológicos – têm que estar, sobretudo, a serviço dos educandos. Por isso, é necessário que o professor domine essas tecnologias no intuito de melhorar a qualidade do ensino.

Segundo Kenski (1996), os recursos audiovisuais e tecnológicos disponibilizados devem ser planejados com muito critério, têm que ser apropriados ao conteúdo. Cabe ao educador facilitar a construção do processo de formação, influenciando o aluno no desenvolvimento da motivação da aprendizagem. Pesquisas revelam que há uma influência dos recursos didático-pedagógicos e das aulas criativas na motivação dos educandos para que os mesmos participem com maior interesse na aula.

Os audiovisuais garantem um processo de dinamização das aulas, uma melhor compreensão e assimilação dos conteúdos ministrados (CÓRDOVA, 2008). Estimulam os estudantes a desenvolverem habilidades intelectuais e de cooperação, no qual mostram interesse em aprender e buscam mais informações sobre um determinado assunto. Em relação às contribuições desses recursos para os docentes, destacam-se: obtenção rápida de informação sobre recursos instrucionais, maior interação com os educandos e facilidade na detecção de pontos fortes e dificuldades específicas dos mesmos. Os professores começam a ver o

conhecimento como um processo contínuo de pesquisa (COSCARELLI, 1998).

Pensando no ensino de Arte com uso dos recursos audiovisuais e sendo uma das funções da arte, concordando com BELLONI (2001, p. 23), que diz que “o valor da arte para a sociedade está na necessidade de satisfação, faz-se necessário, antes de pensar em equipar escolas, o que me parece à preocupação da maioria, equipar ‘cabeças’, no sentido de entendimento dessa nova proposta de diálogo e de ação”. São de suma importância o conhecimento e o domínio das novas tecnologias, ficando bem claro que esse conhecimento não deve ser um fim em si mesmo, mas um meio para que se consiga ver, significar, compreender e produzir arte, porque o uso dos recursos tecnológicos deve se justificar pela melhor adequação à expressão artística possibilitada por esses meios, no qual o educando possa vivenciar atividades e materiais diversos para que se possa pensar Arte de forma mais abrangente.

Consequentemente, o ensino se torna mais interessante e significativo levando o docente a elaborar seu pensamento artístico e a trabalhar com ele de forma consistente e consciente.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A presente pesquisa foi realizada em três escolas, duas da rede estadual e uma da rede particular de ensino de Florianópolis, no Ensino Médio, 1º, 2º e 3º anos. Todos os pesquisados ministram aulas de Arte e responderam questões como: O que você entende por Arte e sua importância

na formação de um cidadão? O que você entende por tecnologia? Que tecnologias estão disponíveis na escola, quais você domina e quais tecnologias são utilizadas em sala de aula? De que forma são utilizados os recursos tecnológicos na construção do conhecimento pelo educando? O que você entende por tecnologias audiovisuais e sua contribuição para o processo ensino-aprendizagem em Artes? Já participou de algum curso oferecido pela escola a fim de lhe preparar para o uso dos recursos audiovisuais em sala de aula ou aprendeu sozinho? Abaixo as tabelas com as respostas e suas respectivas análises.

QUADRO I – O ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES SOBRE ARTE E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO

PROFESSOR	RESPOSTAS
A	É de suma importância, porque o artista tanto artesão como pintor tem o papel de desenvolver bem suas habilidades visando o bem feito de seus trabalhos tendo como resultado final o lucro.
B	A arte é uma forma de o ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura que pode ser representada de várias formas.
C	Arte é uma forma de expressão e comunicação com o meio que nos cerca. A arte nos ajuda a fazer uma leitura crítica dos processos históricos a fim de nos tornarmos cidadãos mais conscientes.

FONTE: DADOS DO AUTOR

Não é fácil fazer uma definição específica do conceito de Arte, mas temos capacidade de identificar algumas produções da cultura em que vivemos sendo como “arte”. Portanto, a Arte está ligada a certas manifestações da atividade humana, crenças, padrões de comportamentos, valores espirituais e materiais característicos de uma sociedade. Esse entendimento é percebido claramente nas respostas dos professores B e C, quando afirmam que “A arte é uma forma de expressão e comunicação do ser humano com o meio que o cerca [...] e quando na expressão de suas emoções, história e cultura representada de várias formas”.

Segundo Nunes (1991, p. 1) arte é:

Modo de ação produtiva do homem, ela é fenômeno social e parte da cultura. Está relacionada com a totalidade da existência humana, mantém íntimas conexões com o processo histórico e possui sua própria história, dirigida que é por tendências que nascem, desenvolvem-se e morrem, e às quais correspondem estilos e formas definidos.

O ser humano desde os primórdios utiliza-se da Arte para expressar e comunicar e sempre esteve presente na história para testemunhar sua existência, ou seja, a Arte e a história da humanidade sempre andaram juntas. O homem se apropriou da arte para manifestar sua cultura, valores e costumes. As várias manifestações da arte têm importância que vão além de disciplina no currículo escolar, já que é produto íntimo da formação humana. O sujeito percebe a sensibilidade da humanidade quando tem a Arte como algo significativo em sua educação.

Logo, a importância da Arte não se reduz apenas ao fazer, muito menos ao lucro, como expôs a professora A. Antes de explicar a importância da Arte para a educação, o professor deverá estar preparado para entender e explicar a função da Arte para o indivíduo e para a sociedade como um todo. É fundamental entender que a Arte contempla as manifestações da atividade criativa dos seres humanos, quando estes interagem com o mundo em que vive, ao se conhecer e ao conhecê-lo. Para Barbosa (2002, p. 18):

A arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um instrumento importante para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender 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.

Portanto, a Arte tem o papel de transformador das mudanças sociais e do processo de construção da sociedade, porque forma um cidadão mais consciente, crítico e participativo, capaz de compreender e mudar a realidade em que vive. Ideia esta sintetizada na resposta do professor C: “[...] A arte nos ajuda a fazer uma leitura crítica dos processos históricos, a fim de nos tornarmos cidadãos mais conscientes”.

QUADRO II – O ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES SOBRE TECNOLOGIA

PROFESSOR	RESPOSTAS
A	Avanço de forma satisfatória e importante para o mundo moderno, porém preocupante, porque infelizmente o lado negativo nos traz sofrimentos.
B	É um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas que se utilizam para a resolução de problemas. E vão desde as primitivas como a descoberta da roda até as invenções tecnológicas mais complexas.
C	São ferramentas ou recursos que podem ser utilizados como apoio às aulas.

FONTE: DADOS DO AUTOR

Quando se fala em tecnologia pensam-se logo nos equipamentos modernos dos dias atuais, como computadores, televisão, celulares, tablets etc. Obviamente que estes equipamentos são avançados, porém a história da tecnologia é tão antiga quanto da humanidade e até ferramentas de pedra podem ser considerados um avanço quando se trata de tecnologia. Isso é percebido pelo professor B quando diz: “[...] E vão desde as primitivas como a descoberta da roda até as invenções mais complexas”.

Definir tecnologia não é simples, visto que seu significado é bastante amplo, vai depender da sua localização no tempo. Segundo o Minidicionário Caldas Aulete (2004, p.763) tecnologia é “conjunto das técnicas, processos e métodos específicos de uma ciência, ofício, indústria”.

Ou seja, tecnologia é tudo aquilo que

leva a alguém a evoluir, portanto é todo processo de aperfeiçoamento. A tecnologia iniciou-se quando o homem começou a criar ferramentas para ajudá-los nas tarefas diárias mais simples e para resolver problemas mais complexos, levando em conta sua utilidade e criatividade. Os professores B e C se posicionaram bem quando responderam que tecnologias “É um conjunto de instrumentos [...] ferramentas ou recursos [...] e ainda métodos e técnicas que se utilizam para a resolução de problemas, e que podem [e devem] ser utilizados como apoio às aulas”.

A tecnologia é apenas uma ferramenta, que utilizada de forma adequada, contribui para uma melhor aprendizagem em Arte. São essenciais o conhecimento e o domínio das novas tecnologias, ficando bem claro que esse conhecimento não deve ser um fim em si mesmo, mas um meio para que se consiga ver, significar, compreender e produzir arte. Sabe-se que o uso da tecnologia em Arte não é recente, visto que a mesma se valeu das inovações tecnológicas há muito tempo para seus fins.

De acordo com Pimentel (2002, p. 114):

O uso das tecnologias em Arte não acontece somente nos nossos dias. A arte, em todos os tempos, sempre se valeu das inovações tecnológicas para seus propósitos. [...] pode-se dizer, mesmo, que, algumas vezes, foi a arte que impulsionou o aparecimento de tecnologias: não houvesse a preocupação estética com a imagem, com o design, não haveria a diversidade de programas para seu tratamento e aprimoramento.

Desta forma a Arte e a tecnologia

andam juntas, uma deveria ser usada em virtude da outra, para que o educador além de explorar as tecnologias possa propiciar o aprendizado em Arte usando - as. Porém, a pesquisa não mostrou isso.

Concordo com a inquietação da professora A, quando se refere à tecnologia como “Avanço de forma satisfatória e importante para o mundo moderno, porém preocupante, porque infelizmente o lado negativo nos traz sofrimentos.” Certamente a disseminação das novas tecnologias tem impactado todos os setores da sociedade, e cada vez mais, as tecnologias estão se tornando imprescindíveis na sociedade contemporânea. A utilização das tecnologias pressupõe preparo contínuo dos educadores para saber lidar com as mesmas, e para resolver problemas simples ou complexos, que aparecem no cotidiano educacional. Apenas o domínio da leitura escrita não é suficiente na atualidade tecnológica que vivemos. Uma pessoa analfabeta tecnologicamente está à margem da inclusão digital, tão necessária aos dias atuais. Eis o lado negativo. Segundo Teixeira (2004, p. 101):

[...] neste novo contexto e em razão desta presença crescente das tecnologias na vida dos indivíduos, o recurso estratégico passa a ser a informação. Conseqüentemente, quem não tem acesso a informação estará à margem desta nova sociedade, instituindo-se, assim, uma nova modalidade de exclusão social para o século XXI, referidas por muitos teóricos como divisão digital, ou seja, uma divisão entre aqueles indivíduos que, entre outras coisas, não possuem acesso à informação e aqueles que a têm em abundância.

A era da tecnologia obriga o docente a se atualizar constantemente por causa das inovações tecnológicas que surgem a cada dia, em que muitas das vezes o educando já tem acesso antes mesmo do professor. Quando o mesmo não tem domínio dessas tecnologias se cria uma aversão ou um ponto de vista negativo como o da professora A. Para amenizar estes problemas seria necessária formação continuada para os docentes que tiverem dificuldades com as novas tecnologias, formação esta que poderia ser oferecida pelo sistema educacional ou pela própria escola.

QUADRO III – TECNOLOGIAS DISPONÍVEIS NA ESCOLA, QUAIS SÃO DOMINADAS PELOS PROFESSORES, QUAIS SÃO UTILIZADAS EM SALA E COMO SÃO USADAS COMO RECURSO

PROFESSOR	Tecnologias disponíveis na escola	Tecnologias dominadas pelo professor	Tecnologias utilizadas em sala de aula	Como são utilizados os recursos tecnológicos
A	Televisão, celular, CD's, rádio, computador, data show e DVD's.	Televisão, celular, rádio, CD's e DVD's.	Com mais frequência: televisão, CD's e DVD's.	Primeiramente trabalho os conteúdos nos dias anteriores. Sempre depois do intervalo e sempre de forma o mais prático possível. Utilizo – os como instrumentos auxiliares em minhas aulas de arte. Sempre que utilizo vídeos ou filmes é com o propósito pedagógico, objetivando a fixação, ampliação e construção do conhecimento do educando. Não utilizo nenhum vídeo dissociado do conteúdo. Quanto aos outros recursos tecnológicos o objetivo também é o mesmo.
B	Televisão, livro digital, CD's, filmadora, projetores, pendrives, filmes, computador, foto, data show, DVD's, vídeos, câmeras digitais e outros como cartazes, revistas, mapas, reproduções de imagens e livros diversos.	Câmara fotográfica, internet, computador, data show, vídeos e filmadora.	Livros diversos, cartazes, revistas especializadas, mapas, reproduções de arte, câmara fotográfica, internet, computador, data show, vídeos e filmadora.	Utilizo – os como instrumentos auxiliares em minhas aulas de arte. Sempre que utilizo vídeos ou filmes é com o propósito pedagógico, objetivando a fixação, ampliação e construção do conhecimento do educando. Não utilizo nenhum vídeo dissociado do conteúdo. Quanto aos outros recursos tecnológicos o objetivo também é o mesmo.
C	Televisão, internet, CD's, projetores, pendrives, computador, data show, DVD's, vídeos e câmara fotográfica.	Computador, data show, pendrive, DVD's, televisão, internet, câmara fotográfica.	Computador, data show, pendrive, CD's e vídeos.	Apresentação de slides e vídeos como forma de dinamizar as aulas com realização de projetos específicos da disciplina como a construção de vídeos para que os mesmos possam ter contato com as tecnologias dispostas.

FONTE: DADOS DO AUTOR

As tecnologias estão tão presentes no ambiente escolar como os livros, ajudando os educadores em sala de aula, ou pelo menos, espera-se que elas tenham esse papel. Nas escolas pesquisadas têm disponíveis várias tecnologias das mais simples a mais complexas, como televisão, livro digital, computador, internet, rádio, celular, data show, filmadora, DVD, câmera digital, projetores, pen drives, CD, vídeos, cartazes, revistas, mapas, reproduções de imagens e livros diversos. A maioria destas ferramentas é do domínio de muitas crianças, jovens e adultos que as utilizam de forma eficaz. A assimilação tão rápida das inovações tecnológicas pelos educandos exige que a educação inove nesse sentido, tornando o ensino mais prazeroso e criativo, fazendo com que os educandos se interessem mais pela aprendizagem.

Os professores dominam essas tecnologias? Como os mesmos estão utilizando essas tecnologias em sala de aula?

Os professores B e C dominam algumas das tecnologias pesquisadas como computador, data show, internet, televisão, câmera fotográfica, filmadora, pendrive, DVD, televisão e vídeos. Segundo eles as utilizam como instrumentos auxiliares nas aulas de arte. Já a professora A domina somente televisão, celular, rádio, CD e DVD. É visível que ela não tem muita experiência com as outras tecnologias, como computador, internet e data show. Fica evidenciado que nem todos os professores dominam as várias tecnologias disponíveis na sua própria escola. O fato de haver aparatos tecnológicos na escola, não quer dizer que o professor tenha

o domínio dessas tecnologias. E quando dominam as tecnologias, nem sempre há o uso didático das mesmas. Muitas vezes são usados como ilustração de conteúdo curricular, como mostra a resposta do professor C: “Apresentação de slides e vídeos como forma de dinamizar as aulas com realização de projetos específicos da disciplina [...]”.

Segundo Teixeira (2004, p.103) para que as tecnologias proporcionem todo o seu potencial didático e transformador na educação é necessário:

[...]que as tecnologias possam proporcionar às camadas excluídas da sociedade uma forma real de emancipação e de superação das situações de seletividade a que estão submetidas, é primordial que os educadores dominem tais tecnologias, a fim de também proporcionarem ambientes favoráveis ao crescimento e à construção conjunta de conhecimento.

Percebe-se que, quando o educador domina as tecnologias, ele não consegue fazer a transposição técnica para o uso didático, e quando não domina não faz nenhum nem outro. As tecnologias são usadas apenas como instrumento para ilustrar conteúdos curriculares de Arte e não fazer Arte usando as novas tecnologias.

Então, para Aranha (1996), o importante é que os novos recursos como computador, a televisão, o cinema, os vídeos, não sejam usados apenas como instrumentos, mas se tornem capazes de desencadear transformações estruturais na velha escola. Só, assim, a função do professor pode ser revitalizada, libertando-o da aula de saliva

e giz e estimulando o aluno a uma posição menos passiva e mais dinâmica.

Kenski (1996) afirma que, os recursos audiovisuais e tecnológicos disponibilizados devem ser planejados com muito critério, têm que ser apropriados ao conteúdo abordado para que se tenham resultados na aprendizagem do discente. Em uma sociedade cada vez mais tecnológica, o educador deve assumir um papel de mediador das aprendizagens, uma vez que os mesmos são como modelos para os educandos, devendo adotar comportamentos e atitudes inovadores perante as novas tecnologias. Por outro lado, diante dos produtos tecnológicos, o educador deverá ser criterioso, quando for analisar os materiais que coloca à disposição dos educandos.

QUADRO IV – ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES SOBRE AS TECNOLOGIAS AUDIOVISUAIS

PROFESSOR	RESPOSTAS
A	No momento em que expresse verbalmente tenho a visão concretizando assim o meu entendimento.
B	São instrumentos que combinam imagem e som como, por exemplo, a televisão e o vídeo.
C	São materiais midiáticos tais como: televisão, computadores etc.

FONTE: DADOS DO AUTOR

As tecnologias audiovisuais são elementos do ensino e da aprendizagem, como a própria palavra expressa, a união de recursos de duas naturezas: sonoros e visuais, utilizando-se de

várias formas de percepção dos educandos, que não dispõem somente da verbalização, como a professora A expôs, mas, sobretudo, de estímulos visuais e auditivos, dessa forma, garantindo um processo de dinamização das aulas, uma melhor compreensão e assimilação dos conteúdos ministrados (CÓRDOVA e PERES, 2008).

Segundo o Minidicionário Caldas Aulete (2004, p. 80), audiovisual é um recurso “que utiliza o som e a imagem para transmitir ensinamentos”.

O entendimento dos professores B e C com relação às tecnologias audiovisuais corrobora com o conceito acima, isso pode ser percebido nas suas afirmações: “São instrumentos que combinam imagem e som como, por exemplo, a televisão e o vídeo.” (B). “São materiais midiáticos tais como: televisão, computadores etc.” (C).

É necessário que os docentes se atualizem para as inovações tecnológicas, com a finalidade de dispor aos educandos novos recursos tecnológicos, visando um aprendizado mais engajado com o mundo atual, o que nem sempre é possível, porque a sobrecarga de atividades que o professor está submetido acaba impedindo um contato mais frequente com novos recursos didáticos. Além dos recursos didáticos convencionais como livros, revistas, jornais, documentos escritos, jogos didáticos é interessante que o professor utilize os recursos audiovisuais como filmes, rádios, CD, DVD, cassetes, discos, televisões, vídeos, documentários e novas tecnologias como computador, programas informáticos, internet e televisão interativa, a fim de facilitar os processos de

ensino aprendizagem.

QUADRO V – OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS AUDIOVISUAIS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM EM ARTE

PROFESSOR	RESPOSTAS
A	Sem dúvidas, quando trabalho teoria e prática, o ensino só tem a ser enriquecedor.
B	Inteiramente. Se nós temos um aprendizado significativo utilizando apenas a imagem, então quando consociamos imagem e som a chance de nos fazermos entender é incontestavelmente maior, isso prende a atenção do aluno e o faz apreender o conteúdo.
C	Sim. Porque ajuda o discente a compreender melhor os assuntos ministrados fundamentando de forma visual o que foi passado.

FONTE: DADOS DO AUTOR

É possível afirmar que a utilização das tecnologias audiovisuais sempre andou junto à educação, uma vez que a mesma como prática social, e a escola como sistematizadora do conhecimento, sempre buscaram nas tecnologias, atuais ou não, recursos que pudessem oportunizar à educação mais qualidade, seja na utilização da lousa ou do computador. Embora os audiovisuais nas escolas muitas vezes sejam usados apenas para ilustrar conteúdos curriculares, como pode ser percebido na resposta do professor C: “[...] Porque ajuda o discente a compreender melhor os assuntos ministrados fundamentando de forma visual o que foi passado”.

Isso acontece porque não são

desenvolvidas tecnologias específicas ao processo educacional, assim a escola se apropria dessas tecnologias existentes com o mesmo enfoque tradicional da escrita e da leitura, ideia expressa pela professora A: “Sem dúvidas, quando trabalho teoria e prática, o ensino só tem a ser enriquecedor”.

No pensamento da professora B: “[...] Se nós temos um aprendizado significativo utilizando apenas a imagem, então quando consociamos imagem e som a chance de nos fazermos entender é incontestavelmente maior, isso prende a atenção do aluno e o faz apreender o conteúdo”, sem dúvida, a imagem ganha mais possibilidades de ressignificação a cada avanço tecnológico. Para Almeida (1994) as informações veiculadas em recursos que utilizam a imagem-som oferecem um conhecimento diferenciado capaz de entender melhor o mundo atual, tão permeado pelas tecnologias.

A linguagem audiovisual precisa ser compreendida e diferenciada dos produtos audiovisuais que são construídos tomando – se como base a união justaposta de imagens e sons (ALMEIDA, 1994). Portanto, mais do que aprender por esses produtos, o importante é entender a linguagem audiovisual para que a educação, por intermédio de educadores e educandos, possa a construir um entendimento sobre o mundo.

Assim sendo, as novas tecnologias aplicadas ao ensino, incluindo os recursos audiovisuais e ferramentas sofisticadas, possibilitam maior flexibilidade, criatividade, dinamicidade, interação e comunicação no processo ensino aprendizagem, estimulando a

participação ativa do aluno numa perspectiva construtivista (PERES e KURCGANT, 2004).

Porém, a cada dia são maiores as possibilidades do uso dos recursos tecnológicos sem que haja algum conhecimento artístico. A inquietação com o ensino e aprendizagem em Arte, deve estar presente o tempo todo, mesmo quando se trabalha com os meios tradicionais ou quando se trabalha com os recursos tecnológicos contemporâneos. O interessante é que a escolha do uso dos recursos tecnológicos deve se justificar pela melhor adequação à expressão artística possibilitada por esses meios, em que o educando possa vivenciar atividades e materiais diversos como computador, data show, internet, câmera digital, filmadora, vídeos, filmes, DVD, CD e outros, para que, conhecendo-os, possa pensar Arte de forma mais abrangente. Desse modo, o ensino se torna mais interessante e significativo levando o docente a elaborar seu pensamento artístico e a trabalhar com ele de forma consistente e consciente.

QUADRO VI – OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE CURSOS OFERECIDOS PELA ESCOLA A FIM DE PREPARÁ-LOS PARA O USO DOS RECURSOS AUDIOVISUAIS EM SALA DE AULA

PROFESSOR	RESPOSTAS
A	Não, mas aprendi em outros cursos, com outros profissionais.
B	Todas as formações que fiz foram por conta própria, por curiosidade e por aspirar ampliar meus conhecimentos, exceto a especialização que fiz pelo MEC, mediante o Programa Formação pela Escola, em razão de ser tutora e precisar dominar as tecnologias.
C	Não. Procuo ler sobre o assunto a fim de me fundamentar.

FONTE: DADOS DO AUTOR

O quadro acima mostra que, nem todos os professores pesquisados foram preparados pela escola para trabalhar com os recursos audiovisuais em sala de aula, exceto, a professora B, que por ser tutora e precisar dominar as tecnologias foi contemplada pelo MEC, no Programa Formação pela Escola a fazer uma especialização na área. Essa ação não poderia se restringir apenas à tutoria, mas a todos os professores que estão atuando em sala de aula.

De acordo com Área (2001, p. 5) “a instituição escolar sempre tem sido resistente na incorporação de instrumentos e materiais que não sejam impressos”. Segundo o autor os materiais impressos são maioria nas escolas e permeia quase todas as ações desenvolvidas pelo professor. Isso acontece

porque o uso das tecnologias na escola não é domínio de todos, e quem não as domina usa o que é de costume, os materiais impressos.

Nas escolas pesquisadas existe todo um aparato tecnológico, mas infelizmente os educadores não estão sendo preparados para utilizá-los de forma adequada. As aquisições das tecnologias tornam-se mais priorizados do que a própria formação dos docentes.

De acordo com Santos e Radtke (2005, p. 327):

O que se observa em relação à inserção da informática na educação é uma preocupação excessiva com a aquisição de equipamentos e uma proliferação de programas de computadores para a educação e softwares educativos. A preparação do professor para tais utilizações não tem tomado parte nas prioridades educacionais na mesma proporção, deixando transparecer a ideia equivocada de que o computador e os softwares resolverão grande parte dos conflitos.

O fato de existir aparatos tecnológicos na escola, como os audiovisuais, não significa que a educação será melhor. O uso de forma adequada definirá sua eficácia, daí a necessidade de os professores dominarem as tecnologias e serem capacitados adequadamente para utilizarem os recursos tecnológicos no cotidiano escolar.

Muitas são as cobranças para que os educadores saibam utilizar didaticamente as novas tecnologias em sala de aula. Mas, será que as políticas públicas e as escolas contemplam essa formação? É necessário analisar de que forma estão sendo divulgadas e efetivadas as políticas de inclusão digital

na escola.

A exclusão tecnológica do professor representa uma fragilidade na sua formação, que deve ser corrigida com cursos de formação tecnológica que os habilitem a utilizar a tecnologia na sua prática pedagógica. Como as políticas públicas para esse fim deixam a desejar e a escola também, os professores pesquisados procuram se preparar e se atualizar perante o novo contexto tecnológico, mesmo sem apoio.

Segundo Romero (2005), para que os professores estejam aptos para trabalhar com as tecnologias é necessário que sua formação contemple:

- A familiarização com as tecnologias, informática e os computadores com os recursos da qual a escola dispõe;
- Facilitar ao professor a possibilidade de utilização das tecnologias para ensinar e;
- Que os professores saibam utilizar e selecionar programas educativos que sejam significativos para a aprendizagem dos alunos.

Essas são as novas competências necessárias à formação dos educadores, competências essas que devem embasar todo o planejamento e investimento na capacitação e programas de inclusão digital, promovendo melhorias nas condições de trabalho e tempo necessário para refletir sobre seu papel de mediador perante ao novo contexto tecnológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inovações tecnológicas chegaram às escolas, são tão presentes como os

materiais didáticos convencionais. É comum nas escolas dentre outros, o uso do datashow, computador, internet, televisão, DVD, CD, para auxiliar a prática pedagógica do educador. Isso requer do mesmo conhecimento e domínio para lidar com as tecnologias. O problema é que os docentes não estão sendo preparados para utilizar didaticamente as tecnologias em sala de aula, que na sua grande maioria, são usados apenas como instrumento para ilustrar conteúdos curriculares de Arte e não fazer Arte por meio das novas tecnologias. Há uma preocupação em equipar as escolas com aparatos tecnológicos, mas a formação do docente está longe de ser uma preocupação das políticas públicas e das escolas. Sabe-se que a tecnologia modifica a forma de viver e de se relacionar. Modifica também a forma de aprender, permitindo ainda a assimilação de novas culturas. Um dos maiores desafios que surgem é integrar de forma consciente e crítica a escola, educando e educadores no universo audiovisual. De maneira geral, a integração das tecnologias e recursos audiovisuais na sala da aula além de servir para organizar as práticas de ensino, serve também para o educando desenvolver a leitura crítica do mundo, fazendo com este dialogue com as diversas informações veiculadas pelos audiovisuais. Dessa forma, os meios audiovisuais deixam de ser apenas uma ferramenta didática, exigindo uma interação continuada que permite mais do que olhar imagens sons, mas interpretá-las visando à criação de novas mensagens e informações.



LUCIANA RODRIGUES DA GRAÇA

Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Piauí em 2014; Especialista em Ed. Infantil pela Universidade Federal do Piauí em 2012; Professora Ed. Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo na EMEF Prof. José Francisco Cavalcante.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994.

ARANHA, Maria L. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Lindomar. O que é Arte? <http://www.infoescola.com/artes/o-que-e-arte/> acesso em 10 julho 2018.

AREA, Manuel. La igualdad de oportunidades educativas em El acceso a las nuevas tecnologías: políticas para La alfabetización tecnológica. In: ENTONADO, Florentino. *Sociedad de La información y educación*: Merida: Junta de Extremadura, 2001.

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

BELLONI, Maria Luiza. *O que é Mídia-Educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

CÓRDOVA, S.T.; PERES, J.A. Utilização de recursos áudio visuais na docência de medicina veterinária. *Revista Eletrônica Lato Sensu*. Ano 3, n.1, março. 2008.

COSCARELLI, C.V. O uso da informática como instrumento de ensino aprendizagem. *Presença Pedagógica*. V. 4, n.20, mar. /abr. 1998.

DICIONÁRIO PRIBERAM, dicionário on-line de língua portuguesa, 2013. Conceito de “Arte”, “Técnica” e “Tecnologia”, <https://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=arte,tecnicaetecnologia> acesso em 10 Julho 2018.

ENTONADO, Florentino. *Sociedad de La información y educación*: Merida: Junta de

Extremadura, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. O Ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In VEIGA, Ilma P. Alencastro (org). *Didática: o Ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa Caldas Aulete, Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2004, p. 80 e 763.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NUNES, Benedito. *A filosofia contemporânea*. São Paulo: Ática, 1991.

PERES, H.H.C.; KURCGANT, P. O ser docente de enfermagem frente à informática. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. Ribeirão Preto. V.12, n.12, jan. /fev. 2004.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. *Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte*. In: BARBOSA, Ana Mae. ET al. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMERO, Jesus M. *El ordenador em contextos socioeducativos*. V Congresso Internacional Virtual de Educación, 2005.

SANTOS, Bettina S; RADTKE, Márcia. *Inclusão digital: reflexões sobre a formação docente*. In: PELANDA, Nize M. SCHLUNZEN, Elisa. E SCHULZEN Jr, (org). *Inclusão digital: tecendo redes afetivo-cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

TEIXEIRA, Adriano C. Imersão tecnológica de professores: uma alternativa de reversão de quadros de exclusão sociotecnológica. Revista Diálogo Educacional. Curitiba: v. 4, n. 13, p. 101 – 112. Set/Dez, 2004.

VEIGA, Marise Schmidt. Computador e Educação? Uma ótima combinação. In BELLO, José Luiz de Paiva. Pedagogia em Foco, Petrópolis, 2001.

Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/inedu01.htm>
acesso em 20 julho 2018.



A CULTURA BRINCANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O ser humano nasce potencialmente para aprender necessitando de estímulos externos e internos (motivação, necessidade) para o aprendizado. Há aprendizados que podem ser estimulados por intermédio da interação lúdica e o contexto sociocultural. Atualmente o repertório de brincadeiras é vasto e cada região as brincadeiras sofreram influências sociais e passaram por ressignificações. Há muito tempo menciona-se sobre as brincadeiras tradicionais e o papel dela na Educação Infantil. A partir deles, destaca-se que na educação infantil, especialmente os educadores/mediadores do processo de ensino-aprendizagem, têm a responsabilidade de garantir a presença da cultura-lúdica por meio de brincadeiras populares, cantigas de rodas, parlendas, travas-línguas etc., proporcionando a oportunidade de uma ampliação do repertório das brincadeiras, além de oferecer a brincadeira livre, para que as crianças possam desenvolver a autonomia das escolhas ou criar regras de comum acordo na hora do brincar regras estas que possam ser alteradas no decorrer das mesmas.

Palavras-chave: Brincadeiras; Linguagem Infantil; Cultura-lúdica.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo integrado que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental daquele que aprende, ocasionando alteração de conduta de um indivíduo, por intermédio de relações sociais as quais podem ser permanentes ou não.

Esta pesquisa em Ludopedagogia teve como foco a consciência sobre o trabalho com brincadeiras na Educação Infantil zero a três anos, tendo como objetivo ampliar o olhar sobre a brincadeira nas Unidades de Ensino de primeira Infância, consciente da brincadeira como uma proposta ampliadora no cotidiano da criança na vida escolar.

Na sociedade atual brasileira, ciente das transformações culturais e da influência causada pela tecnologia, muitas vezes, as crianças não possuem grupos de colegas amplos para brincarem em casa, rua e/ou em apartamentos. As brincadeiras propostas hoje em dia pelos pais ou conhecidos são brinquedos industriais ou brincadeiras proporcionadas por intermédio de parques infantis. As brincadeiras tradicionais estão extinguindo-se do meio cultural dos grandes centros urbanos, apenas vividas em cidades pequenas que realmente mantêm suas tradições.

Frequentemente, nas Unidades de ensino de Educação Infantil de zero a três anos são incluídas apenas brincadeiras simbólicas e atividades de corpo e movimento na rotina com o objetivo principal de verificar se o aluno está desenvolvendo o lado físico, motor e mental. Mas não há foco direto nas brincadeiras tradicionais, as quais são

utilizadas nas práticas da Educação Infantil de quatro a cinco anos também com o objetivo pedagógico. As rodas de música ou rodas cantadas são realizadas, muitas vezes, com as crianças sentadas em roda, representando os movimentos e em alguns momentos raros são utilizadas as cantigas de roda, mas com o objetivo pedagógico da ampliação do desenvolvimento oral.

A brincadeira tradicional poderia e deveria ser garantida na rotina com mais frequência, pois possibilitaria o trabalho com música, corpo e movimento, brincadeiras em grupos ou individuais. Sendo estas brincadeiras de roda, bola, parlendas, quadrinhas, adivinhas, pipa, pião, jogos de estratégias e de percurso etc.

Ciente disto, esta pesquisa tem como estrutura metodológica uma abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica de textos na linha da antropologia, psicologia e sociologia, voltadas para a percepção da cultura brincante no ambiente educacional.

O estudo tem por objetivo desenvolver a discussão do assunto explorando a holística sociocultural da brincadeira na primeira infância. Com isso o objetivo específico centraliza-se em observar a postura e importância do adulto mediador do processo de aquisição auto formativa da criança em seu ambiente de vida cotidiana, considerando que a interação sociocultural, por meio da oralidade favorece o desenvolvimento integral, exteriorizando conhecimentos individuais e possibilitando novas reflexões sobre estes conhecimentos.

ESCOLA UM AMBIENTE PARA BRINCAR

As brincadeiras tradicionais são perpetuadas de geração em geração, preservando uma tradição para o futuro, sendo manifestadas de diversas formas, como a escrita, por imagens, registros fotográficos, mas especialmente pela oralidade, utilizando relatos das famílias e antepassados em rodas de conversas, como lendas folclóricas, casos e causos, contos e crônicas, como descreve Kishimoto (KISHIMOTO, 2007). Estes tipos de relatos permanecem presentes especialmente em cidades do interior, em fazendas e tribos de indígenas, entre outros, já em locais urbanos, são recontados, com maior frequência em rodas de conversas de adolescentes como lendas urbanas, ou recontadas pelos pais ou família aos filhos.

A cultura lúdica é formada a partir da interação com a própria brincadeira e com seus agentes brincantes, independente da idade de quem brinca (BROUGÉRE, 2006). Nesse mesmo sentido (KISHIMOTO, 2007) ressalta que a criança brinca e cria com seus iguais, com músicas, jogos, contos, rimas, sons ritmados e movimentos e também, nas interações com outras crianças, com familiares, amigos etc., sendo completada por (CARNEIRO, 2000) a qual afirma que, a criança aprende os costumes, por meio das relações e experiências formando a cultura pela interação familiar, interagindo em e com o seu meio, quanto mais relações as crianças tiverem com esse meio social, e mais ricas forem as oportunidades de experiências que lhes oferecermos, maior o capital

cultural adquirido, conseqüentemente, seu brincar (CARNEIRO, 2000). Nesse mesmo sentido (BROGÉRE, 2000) define o brincar social como não sendo uma dinâmica interna do indivíduo, mas “uma atividade dotada de uma significação social precisa” (BROUGÉRE, 2002, p. 20), a qual necessita de aprendizagem. Para Vygotsky (1989), a criança nasce inserida num meio social, que é a família, e é nela que estabelece as primeiras relações com a linguagem na interação com os outros.

Uma vez que não há somente a socialização em uma instância, a família, com a qual a criança aprende, tendo ainda ambientes como escolas, parques, entre outros, ela terá um desenvolvimento saudável por intermédio das brincadeiras no coletivo, como muitos povos e culturas acreditam, aprendendo a ter um relacionamento em grupo (KATO, 2000). Para Kishimoto (KISHIMOTO, 2007, p. 14) “O brincar, nesse caso, é visto como um fluxo, capaz de criar energia, direcionando o foco, desenvolvendo habilidades e interesses, características que posicionam o sujeito como controlador de sua própria vida e não objeto de interesses de grupos”.

Nos espaços de brincadeira deve existir uma diversidade de instrumentos para enriquecer o ambiente, proporcionando o desafio, a reflexão além de criar formular e reformular sua própria cultura durante o seu tempo. Além disso, as escolas não devem manter a criança como seres passivos, elas são seres ativos capazes de conhecer, memorizar, apreciar, fantasiar e criar (CARNEIRO, 2000).

Para Winnicott (1988 apud CARNEIRO,

2000), a criança quando brinca observa o outro e a ela própria, distinguindo quem é quem, percebendo o indivíduo e a experiência do eu brincante não pode ser transferida ao outro, a experiência do mundo deve ser vivida individualmente. A brincadeira é flexível, os participantes, ou mesmo quando a brincadeira é realizada sozinha, pode alterar suas regras. Ainda que existam as alterações das regras ou a forma em uma brincadeira, ela terá um fim em si, havendo um mesmo ideal ao brincar uma conclusão, e um dos ideais é que a brincadeira seja prazerosa a todos (CARNEIRO, 2000).

Para (KATO, 2000) quando a criança realiza uma atividade que ela gosta e sente prazer, independente de sozinha ou acompanhada, ela vive limitações que são impostas pela realidade, recebendo influência do meio, propiciando a aprendizagem. Brougère (apud KISHIMOTO T. M., 2002, p. 32) explica que, “quem brinca se serve de elementos culturais heterogêneos para construir sua própria cultura lúdica com significações individualizadas”.

BRINCADEIRAS E CULTURA

Quem brinca não relaciona que o brincar não leva em consideração barreiras impostas pela sociedade, como cor, raça, religião entre outras, para as crianças não há barreiras culturais (KISHIMOTO, 2007). Kishimoto (2007) também afirma que a cultura do brincar é um processo que se aprende, devendo a criança ser incentivada a brincar dispondo de acesso a um vasto repertório, favorecendo ampliação de sua cultura.

Tanto (KISHIMOTO, 2007) quanto (CARNEIRO, 2000) explicam que o brincar é universal, ainda que, a cultura do como se brinca seja local e global. De acordo com as autoras citadas acima as crianças brincam em quaisquer partes do mundo e a brincadeira é uma atividade pertencente ao mundo das crianças.

A mesma brincadeira pode possuir diversos materiais, conceitos e regras diferentes, uma brincadeira que é brincada pode ter diferentes nomes dependendo da região em que se encontra, mas mantêm as algumas regras ao brincar porque há comunicação e flexibilidade (LOURO, 2007). A brincadeira é conceituada por cada povo e sua localização, criando um repertório singular de brincadeiras, formando assim a sua cultura local.

Nessa perspectiva (Kato, 2000, pg. 51) compreende que “(...) cada ambiente sociocultural, porém, têm suas particularidades e especificidades, o que determina que as brincadeiras assumam valor cultural e folclórico nas sociedades” e Mouritzen (1998 apud KISHIMOTO, 2007, p. 17) afirma ainda que “a cultura é algo peculiar, relativo às atividades humanas, produções, formas de expressão, comportamentos e instituições sociais gerados, processados e formatados por um tempo particular”.

A cultura lúdica é formada a partir da socialização entre os povos. Brougère (apud KISHIMOTO, 2002, p. 25) relata que, a cultura lúdica é viva, variando de acordo com os indivíduos e os grupos, “em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais” uma vez que a cultura tem sua

autonomia de acordo com a sociedade que a vive criando suas características.

Brougère (2002) explica que, cada cultura vê a função do brincar de um modo singular, assim cada sociedade constrói sua cultura lúdica dando-lhe sentido, o jogo ou brincadeira, na qual a dinâmica do brincar prevalece ao objetivo nele estabelecido.

Kishimoto (2007) descreve que, a cultura lúdica por ser viva, e não estática, necessariamente evolui, tendo alguns aspectos do passado excluídos ou substituídos com temas atuais.

A cultura lúdica vivida pela criança é totalmente diferente da cultura vivida pelo adulto, pois o modo como ela brinca diferencia-se em tempo e no espaço em que acontece, podendo ser estes “espaços” sua casa, na rua ou na escola (BROUGÈRE, 2006). Para brincar a criança retira elementos que vivem em sua cultura para representar em sua brincadeira, criando um repertório. Assim, quanto mais a criança experienciar seu meio, mais conteúdos ela poderá internalizar e exteriorizar por meio das brincadeiras, resolvendo assim seus conflitos internos.

O interesse não deve estar limitado no brincar pois até a brincadeira possui uma dualidade, o brincar não serve apenas para gastar energia ou para uma intenção de ensinar algo, mais ainda, a criança brinca pelo interesse na brincadeira, pela felicidade que ela proporciona e aprende com aquilo que a envolve. Nessa lógica (BROUGÈRE, 2006) considera ainda que a criança possa brincar descobrindo a sua cultura em todos os seus aspectos, num brincar livre e com intenções. Kishimoto (2007) acrescenta

que, quando o adulto mediador limita a brincadeira não permitindo que a criança viva experiências indesejáveis, por vezes em temas subjetivamente questionáveis, como a morte ou o sexo, devido à complexidade e, por vezes, não possuir formas de resolver determinada situação, as características apresentadas como liberdade, tomada de decisão, ato voluntário e poder do brincante estão ausentes (KISHIMOTO, 2007). A criança precisa aprender também o brincar livre, tendo liberdade para realizar escolha aprendendo a ter controle.

[...] O conceito do brincar como uma experiência ótima, em profundidade, como um fluxo que o próprio sujeito controla, quando entra e sai do brincar livremente, que gera o envolvimento, caracterizado por uma atitude de concentração, foco, reação imediata, controle de suas ações, autoconfiança, energia, percepção da duração alterada parece coadunar-se com os novos tempos. (KISHIMOTO, 2007, p. 15-16)

Uma vez imersa numa brincadeira que proporciona prazer e diversão, a criança aliena-se do tempo presente e não se importa de repetir continuamente a mesma brincadeira (NEIRA, 2009).

A escola tende a buscar no brincar o intencional de que o aluno possa aprender algo por meio de um suporte prazeroso. A brincadeira tradicional é diferente deste querer, porque leva em consideração a interação com o outro, o aprendizado cultural e o brincar livre (BROUGÈRE, 2006) e, faz-se imprescindível tornar possível para as crianças o brincar e a expressão de seus

traços culturais e individuais (KISHIMOTO, 2007).

Para Brougère (2002) a brincadeira deve ser vista como objeto de enriquecimento e de emergência na cultura lúdica, pois a brincadeira necessita de agentes que partilhem a cultura para continuar a brincar.

Uma relação que torna esse conceito visível está presente quando são retratadas as brincadeiras tradicionais por intermédio dos gêneros, as quais costumam ser fragmentadas entre meninos e meninas, especialmente o modo de tratamento. Para Brougère (2006), a diferença não está apenas nos gêneros, há influência também no meio social, nações e regiões. Kishimoto (2007, p. 18) descreve que “meninos e meninas têm diferentes tradições, lugares e atividades de brincar”. Uma estrutura social tão híbrida, enraizada no seio de uma sociedade capitalista, condicionada por tradições, contribui para uma fixação estratégica de localização dos gêneros, dividindo-os em atuações e funções divergentes (LOURO, 2007).

A brincadeira de bola é ainda identificada como um símbolo masculino afirma Kishimoto (2007b). A autora considera que, décadas atrás, a rua era um espaço masculino, tanto que até os dias atuais, a brincadeira de bola, que é tão tradicional, passada de geração para geração, é supervalorizada. Os meninos, ainda em seus primeiros anos de vida, eram presenteados com um uniforme de determinado time e, comumente com bola, ou mesmo outros materiais profissionais.

Em contrapartida, as brincadeiras concedidas às meninas eram realizadas em quintais ou ambientes domésticos

(KISHIMOTO, 2007b), como brincadeiras de corda e casinha. As meninas eram preservadas para não serem estereotipadas, de modo que deveriam saber, desde pequenas, como cuidar de uma casa, a dar ordens e ser organizadas.

As brincadeiras de bola e a brincadeira de casinha são e devem ser propostas nas escolas, independente do gênero da criança, já que há também influência de sistemas de comunicação em massa, como a televisão, assim, muitos meninos passaram a brincar de cozinheiro e meninas a jogar bola (BROUGÉRE, 2002). Brougère (2006, p. 50) acrescenta que “a televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente, sua cultura lúdica”.

Influenciadas pelas imagens que assistem, as crianças conseguem nutrir sua brincadeira com confrontos da vida cotidiana, pois elas apropriam-se e relacionam conceitos por meio de temas propostos, não apenas numa imitação, mas suas atuações permitem que sejam expostas a todos, sua função emocional, uma vez que “a brincadeira coletiva (...) permite acabar com os efeitos do bombardeamento emocional a que são submetidas as crianças quando assistem, solitárias, a certos programas” (BROUGÉRE, 2006, p. 55). As crianças ampliam repertório em suas brincadeiras, imitam personagens por intermédio de gestos e falas, além de relatarem alguns trechos de episódios em suas conversas.

Mesmo assim, a televisão ainda é vista como um meio capitalista, assim, junto ao desenvolvimento econômico, o aumento

nas compras por brinquedos, fez com que as crianças conhecessem menos as brincadeiras tradicionais, e, as novas dinâmicas familiares, contribuíram para uma dificuldade de tempo disponível para que os responsáveis se permitissem brincar com os seus filhos, assim, cada vez mais as crianças brincam sozinhas com seus brinquedos.

O brinquedo diverge do jogo, valendo-se de um princípio básico, uma vez que o jogo possui regras e/ou princípios, como os jogos de construção ou encaixe, já o brinquedo considera que a imagem é essencial, e a função do mesmo acaba por justificar sua existência, como um suporte do jogo, no qual, a partir disto, uma associação no valor simbólico e na função social (BROUGÉRE, 2006).

[...] Com certeza podemos dizer que a função do brinquedo é a brincadeira. A brincadeira não pertence à ordem do não funcional. Por detrás da brincadeira, é muito difícil descobrir uma função que poderíamos descrever com previsão: a brincadeira escapa a qualquer função precisa e é, sem dúvida, esse fato que a definiu, tradicionalmente, e tornou as idéias de gratuidade e até de inutilidade. E, na verdade, o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança, além do mais, é uma atividade livre, que não pode ser delimitada. No brinquedo, o valor simbólico é a função. A brincadeira não pode estar limitada ao agir: o que a criança faz tem sentido, é a lógica do fazer de conta. O objeto tem o papel de despertar imagens que permitirão dar sentido a essas ações.

O brinquedo é, assim, um fornecedor de representações manipuláveis, de imagens com volume. (BROUGÉRE, 2006, p. 14)

O brinquedo permite que haja o desenvolvimento da cultura lúdica, utilizando práticas de brincadeiras, pois as brincadeiras estão ligadas aos objetos lúdicos que as dispõem. O brinquedo na brincadeira deve encontrar o seu lugar tornando-se um verdadeiro objeto para apropriação. A brincadeira lúdica permite ser imaginária, com relatos esplendidos, sendo assim, o brinquedo contribui para a representação em um universo imaginário ou um mundo real:

[...] o brinquedo estimula a brincadeira ao abrir possibilidades de ações coerentes com a representação: pelo fato de representar um bebê, uma boneca-bebê desperta atos de carinho, de troca de roupa, de dar banho e o conjunto de atos ligados à maternidade. Uma função de maternidade há uma representação que convida a essa atividade num fundo... (BROUGÈRE, 2006, p. 15)

Mesmo quando há uma função sugerida pelo adulto, à criança consegue transformar os brinquedos, em seres animados, como animais e outras representações, a criança reproduz no brinquedo significados de acordo com seus desejos.

[...] O resultado é que a concepção de um brinquedo deve se apoiar no estudo sistemático dos universos simbólicos que serão explorados, num trabalho de construção de um conjunto de representações que devem ser ao mesmo tempo coerentes e ricas enquanto tais, mais também capazes de proporcionar funções lúdicas que não

introduzam uma ruptura ou hiato entre os dois níveis. (BROUGÈRE, 2006, p. 23)

Os brinquedos permitem que a criança represente e assimile significados e, durante a brincadeira, permitem que a criança simbolize suas ideias e conflitos, possibilitando que assumam novas posturas em suas brincadeiras, ampliando o repertório, utilizando-se da imaginação e da fantasia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar como proposta de ensino-aprendizagem, comportando a especificidades de aquisição de conhecimento, invenção, exercício de tomada de decisões, apropriação de cultura e envolvimento com regras, sem esquecer-se do desenvolvimento físico e cognitivo, possibilitam a criança, uma reestruturação da realidade vivida cotidianamente, favorecendo o desenvolvimento de sua identidade e predisposição no ambiente social. É importante que o professor garanta o espaço/ambiente para a brincadeira em sua rotina, diante de um planejamento funcional e consciente das propostas que não de ser desenvolvidas durante as atividades.

A brincadeira, como atividade dominante e característica da infância toma princípios contidos nas condições concretas da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade, possibilitando desenvolvimentos na sociabilidade e na oralidade, fundamentais para a espécie humana. Por intermédio da linguagem o indivíduo experimenta situações da vida cotidiana, refletindo-as e reorganizando suas predisposições

interiorizadas. Vale ressaltar ainda que, como instrumento pedagógico, a fala possibilita um maior entendimento para o educador, mas vez que, durante as brincadeiras, a criança utiliza-se da fala como meio de exteriorizar seus valores e sua cultura.

Brincar é a primeira forma de se aprender e compreender o mundo à sua volta, e, a criança, utiliza situações do seu cotidiano mal compreendidas nas brincadeiras, buscando entender e vivenciar cada situação, algo que, muitas vezes, é desconsiderado por muitos educadores ou até mesmo pelas famílias. A análise da literatura revela que o brincar é de extrema importância na construção do sujeito e no desenvolvimento do autocontrole, auto percepção e auto disposição da criança, em seu ambiente sociocultural.

Quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade, maior será a chance deste profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa, ao passo que demonstra uma atitude de abertura às práticas inovadoras. Tal formação permite ao educador saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança.

Com o presente estudo pode-se observar que as escolas de educação infantil necessitam estar estruturadas para garantir este espaço que proporcione às crianças a exploração do mundo a sua volta, possibilitando o encontro e reconhecimento das diversas culturas. Os profissionais dispostos e conscientes da sua influência devem proporcionar e oportunizar o brincar permitindo que as crianças cresçam aproveitando ao máximo os benefícios

que ele oferece podendo assim, desde os primeiros momentos de escolaridade, ampliar reformular e manifestar suas identidades.



LUCIANA SILVA DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2009; Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade Famosp Mozarteum de São Paulo em 2018; Professora de Educação Infantil no CEI Maria Margarida Rodrigues de Oliveira.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Â. N. D. A criança na sociedade contemporânea: do “ainda não” ao cidadão em exercício. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 1998. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18811110>>. Acesso em 03 abril 2018;

ARCE, A. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. [S.l.]: Revista Brasileira de Educação Nº 20, maio/ago.pp. 107-155, 2002.

ARIÈS, P. A História Social da Infância e da Família. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BAQUERO, R. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BERGER, P. L. Dossel Sagrado: Elementos para uma teoria sociológica da Religião. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

BORBA, Â. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise e NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (orgs.) Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 33-45. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BOURDIEU, P. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. Razones Prácticas sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama, 1997.

BRASIL, M. D. E. E. D. D. RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto (MEC), 1998.

BROUGÉRE, G. A Criança e a Cultura Lúdica. IN KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BROUGÉRE, G. Brinquedos e Cultura revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela wajskop. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRUNER, J. Atos de significação. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CARNEIRO, M. Â. B. Memória e Patrimônio: a cultura da infância e o brincar. In: Cócegas, Cambalhotas e Esconderijos: construindo cultura e criando vínculos. São Paulo: RBB, 2000.

CARVALHO, E. M. G. D. Educação Infantil: percursos, percalços, dilemas e perspectivas. Ilhéus: Editus, 2003.

DEL PRIORE, M. História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2004.

FELIPE, J. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky e Walton. In CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G.E.P.S. (orgs). Educação Infantil: pra que te quero? p.27-31. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FESTA, M. A (DES) construção de um espaço e (RE) construção de uma prática educativa: a jornada de uma professora de educação infantil num espaço reorganizado. (Dissertação de Mestrado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), 2008.

FONTANA, R.; CRUZ, N. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.

FREITAS, M. T. D. A. Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto: Vygotsky e a linguagem. São Paulo: Ática,

2002.

GERALDI, J. W. Portos de passagem 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GOFFMAN, E. A Representação do EU na vida cotidiana. Trad. Maria Célia Santos Raposo. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

KATO, R. A. F. E. A. Aspectos Psicológicos Acerca do Brincar. In.: Cócegas, Cambalhotas e Esconderijos: construindo cultura e criando vínculos. São Paulo: RBB, 2000.

KISHIMOTO, T. M. O Brinquedo na Educação: Considerações Históricas, Séries Idéias, n. 07, p.39-45. São Paulo: FDE, 1995.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas Teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, T. M. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. e PINAZZA, M. A. (Orgs.). Pedagogia da Infância: Dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, T. M. Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2007b.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, G. L. O corpo Educado: pedagogias da sexualidade. 2ª Edição. Belo Horizonte:

Autêntica 2007.

MARCUSCHI, L. A. Da Fala para a Escrita: Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; Martins Ligia Márcia. Ensinando os pequenos de zero a três anos. Campinas: Alínea, 2009.

MAUSS, M. As Técnicas Corporais. In: Sociologia e Antropologia. Volume II. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

MAUSS, M. Sociologia e Antropologia. Volume II. São Paulo: COSAC NAIFY, 2003.

MEAD, G. H. Espiritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social. Barcelona: Paidós, 1982.

MELLO, A. M. D. Psicomotricidade, Educação Física e Jogos Infantis. 6ª ed. São Paulo: IBRASA, 1989.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. educação v. 35, n. 1, jan./abr., jan/abr 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/1603>>. Acesso em 03 abril 2018;

MORENO, J. L. Psicoterapia de Grupo e Psicodrama. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

NEIRA, M. G. Em Defesa do Jogo como Conteúdo cultural do Currículo da Educação Física. São Paulo: Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte v. 8 nº. 2., pp. 25-41, 2009.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Z. D. M. R. D. Jogo de Papéis. São Paulo: Cortez, 2011.

PAULA, E. D. Crianças e Infâncias: Universos a Desvendar. pp. 1-3. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2005.

PCEISBC. Proposta Curricular de Educação Infantil Vol II. Cadernos 1,2. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação, Cultura e Esportes/ Departamento de Ações Culturais., 2007.

PINO, A. L. B. Processos de significação e constituição do sujeito. Periódicos eletrônicos em Psicologia, 1993. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100004>. Acesso em 03 Abril 2018;

POSTMAN, N. O Desaparecimento da Infância. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QVORTRUP, J. Nine theses about "childhood social phenomenon": N° 47. Viena: Eurosocal Report, 1993.

REGO, T. C. Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROSEMBERG, F. Educação Infantil, classe, raça e gênero. São Paulo: CAD. Pesq. n.96, fev, pp. 58-65, 1996.

SILVA, D. N. H. Surdez e inclusão social: O que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate? Caderno Cedes vol. 26, n° 69, 121-139.maio/agosto,2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a02v2669.pdf>. Acesso em 03 abril 2018;

SILVEIRA, J. C. D. Infância na Mídia: sujeito, discurso, poderes. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2000.

SOUZA, S. J. Infância e linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin: L. S. Vygotsky: Linguagem e construção social da consciência. 6ª ed. São Paulo: Papyrus, 1994.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Tradução de José Cipolla Neto e colab. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. Psicologia concreta do homem. Manuscrito inédito de Vygotsky. Texto russo copyright pela Universidade de Moscou, Vestn. Mosk. Un-ta Ser. 14, n. 1, p. 51-64. Moscou: Psikhologiya, 1986.

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.

WALLON, H. Do acto ao Pensamento. Lisboa: Portugália, 1966.



AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: A Afetividade é importante na Pedagogia hospitalar, e contribui para o desenvolvimento cognitivo, na saúde e moral. A pesquisa destaca que a criança e afetividade são inseparáveis. A afetividade é a fonte de energia que serve para a aproximação e aprendizado da criança. A afetividade não se resume em manifestações de carinho físico e sim em uma preparação para o desenvolvimento cognitivo, pois é um fator indispensável na relação com as pessoas que estão em contato com o desenvolvimento da criança. Afetividade é para o desenvolvimento de um sujeito crítico, autônomo, reflexivo e responsável. A criança em qualquer lugar em que ela esteja se desenvolve como ser humano por meio de suas experiências com aquele lugar ou momento, e a afetividade deve permear em todos estes momentos.

Palavras-chave: Afetividade; Aprendizado; Moral; Autonomia.

INTRODUÇÃO

O tema afetividade é relevante para o aprendizado, e para a sociedade, afetividade é tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano em fase de reabilitação na área da saúde. Afetividade está vinculada às sensibilidades internas, desenvolvida para o mundo social e para a construção da pessoa, e a inteligência está vinculada para o mundo físico e para a construção do objeto. Portanto, afetividade e inteligência são inseparáveis com o objetivo do desenvolvimento do indivíduo. A educação afetiva é a construção de uma escola a partir do respeito, compreensão, moral e autonomia de ideias. Uma vez que se pretende capacitar sujeitos críticos, honestos e responsáveis, o desenvolvimento afetivo é fundamental para qualquer indivíduo. Com isso, a afetividade contribui para o desenvolvimento da aprendizagem de forma crítica e autônoma, pois a afetividade não se resume só em manifestações de carinho físico, mas em uma preparação de natureza cognitiva. A presente pesquisa tem como objetivo investigar como ocorre o desenvolvimento da criança da educação infantil por meio da afetividade; identificar se a afetividade colabora para a relação professor-aluno e para o processo ensino-aprendizagem; analisar se a afetividade contribui para a formação cognitiva e moral do sujeito autônomo.

A pesquisa trata a importância da afetividade na educação e na sociedade em geral. Então para descrever o contexto histórico da afetividade na vida da criança

é necessário se aprofundar e tomar como orientações alguns de nossos autores referenciais com suas ideias e estudos.

O problema que motivou essa pesquisa visa identificar como a afetividade pode ser explorada no sentido de servir como aspecto colaborador para o desenvolvimento cognitivo e moral da criança na educação infantil, e de como pode ser útil no processo educativo. A fundamentação teórica deste estudo busca evidenciar conceitos e estudos, tais como: a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na sua primeira infância, a criança pequena como personalidade em formação e a comunicação emocional entre adulto e criança, e também pesquisar a importância do lúdico na vida da criança para seu aprendizado.

A última parte aborda as considerações finais, que consiste em mostrar se os objetivos geral e específicos foram alcançados, apresentando também uma resposta à problematização da pesquisa em questão. O tema afetividade é um desafio para o educador que geralmente tem sua formação profissional orientada para conceitos cognitivos, muitas vezes, para conceitos cognitivos, desconsiderando dessa forma, os conceitos afetivos necessários para a valorização do desenvolvimento da criança.

Esta pesquisa trouxe um maior conhecimento por meio do estudo bibliográfico existente em torno da afetividade, buscando na teoria subsídios para os gestores refletirem sobre a sua importância frente a esta temática e o grande desafio que está se enfrentado.

Os estudos foram desenvolvidos com

base na pesquisa bibliográfica, pois esta é construída a partir do material já elaborado, constituído, de livros e artigos científicos.

A pesquisa caracterizou-se por um estudo exploratório, que é um trabalho no qual envolve o levantamento bibliográfico, dessa forma este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, visando proporcionar uma visão geral de um determinado fato.

TEORIAS TRADICIONAIS E CONSTRUTIVISTAS SOBRE A EDUCAÇÃO E AFETIVIDADE

Até recentemente entendia-se que as práticas pedagógicas se voltavam apenas para o aspecto cognitivo, não levando em conta a dimensão afetiva.

Essa visão mudou depois de contribuições teóricas defendidas por autores como Vygotsky (1993) e Walton (1968,1978), trazendo um novo conceito para a aprendizagem, superando o antigo. A afetividade está presente em todas as decisões que serão tomadas pelo professor, marcando o resultado final da aprendizagem.

A contribuição da afetividade no processo ensino-aprendizagem é fundamental, sendo um facilitador no processo. O professor deve conhecer a realidade de cada aluno, valorizando, respeitando e aumentando os laços para uma afetividade e um ambiente agradável de ensino.

O nexos que existe entre problemas de crianças e adolescentes e as questões da afetividade, pode ocasionar diversos

problemas como: evasão escolar, repetência, drogas e até comportamentos agressivos e antisociais, sem subestimar outros fatores.

A relação professor e aluno antes baseados na disciplina e autoridade rompe novas barreiras, dando espaço para uma disciplina mais humanista de maneira a passar da lógica individualista para uma lógica mais comunitária e coletiva.

Apesar das variadas formas de ensino que transcorreram ao longo da história, o professor permanece como condição para a humanização e socialização das pessoas e fundamentos da sociedade, como forma de relação social construtiva da espécie humana, promovendo condição para o desenvolvimento e realização do aluno.

Ainda que suas diferenças sejam elaboradas culturalmente, mediante papéis e relações historicamente determinadas, em interesses distintos, tudo deve ser respeitado, e dada ênfase as diferenças, considerando o real papel de educador numa sociedade pluralista.

Precisamos entender o que estamos falando quando se trata de afetividade entre professor e aluno em sala de aula, aparentemente todos sabemos do que se trata, mais devemos estar atentos a grande importância desse termo que pode mudar o progresso nos estudos dos alunos.

Com o objetivo de debater a ocorrência dessa relação, mostrando condições positivas e as dificuldades para o trabalho de construção dessa parceria. Essa parceria será mostrada a partir de vários ângulos, incluindo as perspectivas de autores em especial Henri Wallon.

O fato é que essa relação tem gerado discussões no âmbito pedagógico e leva a conclusões da sua importância no aprendizado.

Qual a consequência de tudo isso? Há diversos critérios para julgar, analisar e melhorar as práticas, elevando a categoria do ensino.

A principal preocupação de Piaget (1992) era o desenvolvimento humano, também entendido como sinônimo da inteligência e de estrutura cognitiva, reconhecendo que a afetividade é o agente motivador da mesma.

Para Piaget (1992), afetividade e inteligência são dois aspectos indissociáveis de uma mesma ação, ou seja, as situações que estimulam a inteligência repercutem na afetividade e também nas relações sociais.

A construção cognitiva e afetiva inicia-se num período que Wallon (2002) denomina como período impulsivo-emocional e se estende ao longo do primeiro ano de vida, na qual a afetividade reduz-se a revelações fisiológicas da emoção, tendo como ponto de partida do psiquismo.

Wallon (2002) considera a emoção fundamentalmente social, a criança vista de maneira integral, buscando compreender o desenvolvimento de forma integrada, levando em conta os domínios cognitivos, afetivos e motor promovendo o desenvolvimento em todos os níveis. A escola além de ser um lugar que educa deve estudar a personalidade da criança.

O pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última

do pensamento, e, assim uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva.

Vygotsky (1994) evidencia a importância das conexões entre as dimensões cognitivas e afetivas do funcionamento psicológico humano, e questiona como a emoção modifica o pensamento. Acredita que a possibilidade de desenvolvimento cognitivo perdura para o resto da vida e a aprendizagem acontece por meio do meio social e cultural na interação com outros sujeitos.

Entender o processo de desenvolvimento do aluno é indispensável para a construção do conhecimento do professor.

Para que esse processo ocorra sem traumas é preciso respeitar e reconhecer que cada aluno é diferente, procurando introduzir práticas que satisfaçam as necessidades de cada um, por isso a afetividade é muito importante, pois por meio dela esse conhecimento dos alunos se torna mais rico e satisfatório.

Para a construção de seu método de análise, Wallon (2002) assumiu a perspectiva da psicologia genética. Considerava essa posição a mais adequada para estudar a transformação da criança em adultos, porque ele busca o sentido dos fenômenos em sua origem e transformações, conservando sempre a unidade.

Segundo Piaget (1992) a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais, costuma ser criticado por “desprezar” o papel dos fatores sociais no desenvolvimento do ser humano.

As proposições de Vygotsky (1994) acerca

do processo de formação de conceitos nos remetem a discussão das relações entre pensamento, linguagem e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana.

Segundo Wallon (2002) o comportamento patológico é considerado como o laboratório natural para os estudos da psicologia, pois nessas circunstâncias é possível observar os fenômenos se transformando mais lentamente e assim permitindo observações mais precisas.

Para Wallon (2002) comparar não é assimilar, a comparação visa tanto as semelhanças como as diferenças, cujo as condições são precisas identificar cuidadosamente. O contraste é um dos recursos mais surpreendentes pelos quais se opera a diferenciação.

A diferença entre a criança normal e patológica é profunda e não consiste apenas no contraste entre progressão gradual e contínua e um atraso de fixação de certos comportamentos.

Todos os comportamentos devem ser observados e tratados de maneira única, respeitando as diferenças, e analisando como pode ser solucionado da melhor maneira.

Para Wallon (1981) não podemos tratar as crianças de forma fragmentária. Em cada idade constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades é um único e mesmo ser em contínua metamorfose.

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 Aprendizagem da criança não se dá mediante apenas um fator, é preciso analisar suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas. Não é apenas a cognição que deve ser analisada, é preciso analisar o contexto sócio cultural que a criança está inserida. Uma criança mal alimentada não terá o mesmo desenvolvimento de uma criança bem alimentada. É inquestionável a necessidade que o professor da Educação Infantil necessita ter um olhar sensível a todos os aspectos do desenvolvimento infantil. Se desenvolver na infância é requer amor da parte dos profissionais da Educação Infantil, para assegurar a cada criança o direito de aprender independente das dificuldades que aparecer no caminho, não importando se o fator é emocional, psicológico, cognitivo, biológico, toda criança tem o direito de aprender independente de suas limitações, compete ao professor e toda comunidade assegurar que nossas crianças aprendam da melhor forma possível.

A afetividade no ambiente da Educação Infantil só traz benefícios que as crianças levarão por toda a sua vida, como assinalaram as professoras entrevistadas, os benefícios da afetividade em sala de aula são muitos, para relembramos: cooperação; tolerância; solidariedade; amizade; respeito; gosto pelo estudo; interações entre professores e crianças; desenvolvimento cognitivo; aprendizagem satisfatória etc.

AFETIVIDADE E SUA IMPORTANCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É de com muita importância e relevância o estudo sobre afetividade no contexto da Educação Infantil. É um tema complexo, e pela sua complexidade exige de cada profissional da Educação Infantil leituras que possibilitem compreender o assunto de forma eficaz. A qualidade da relação que se estabelece entre professor e aluno não pode ser mais ignorada, e sim tratados como fator primordial para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

A Educação Infantil precisa ser tratada de forma séria, pois é um segmento muito importante da educação, pois é a base, quando bem trabalhada irá capacitar crianças para evoluírem no seu quadro de desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento cognitivo da criança é muito importante para o seu amadurecimento e convívio na sociedade. A escola não pode desconsiderar a dimensão afetiva dos alunos, pois, se o aluno não está bem afetivamente seus resultados serão negativos. É necessário que o professor construa uma prática pedagógica que saiba lidar com cada aluno, conhecendo integralmente sua realidade.

As teorias de Henri Wallon (1992) contribuíram efetivamente para o resultado desse trabalho, contextualizando o aluno em seu meio a partir da valorização de suas potencialidades e resgate da sua autoestima, além de enfatizar a importância das relações sociais e afetivas.

A presença da afetividade entre professor

e aluno tem um resultado primordial no processo ensino aprendizagem. A criança que tem uma boa relação com seu professor passa a aprender com alegria e motivação. Desde cedo as crianças são estimuladas a se socializarem, porque existe um mundo que no tempo certo irá exigir delas adaptação ao meio. É importante compreendermos o universo da criança, antigamente a criança não tinha voz, era silenciada na história, felizmente essa realidade mudou, e hoje nos preocupamos de fato com a educação e aprendizagem das crianças.

O estudo voltado para criança é minucioso, requer dedicação do profissional que almeja lecionar na Educação Infantil. O professor precisa assumir uma postura crítica de seu trabalho, buscando dentro da ética resposta para as situações do cotidiano escolar. Devem criar oportunidades significativas de aprendizagem que priorizem a reflexão e criticidade, baseados numa relação de troca.

É preciso dar as crianças oportunidades de desenvolver sua afetividade, condições para que seu emocional se expanda, ganhando espaço, tornando o processo ensino-aprendizagem prazeroso, significativo e sem traumas.

Os professores devem estar atentos a cada faixa etária de desenvolvimento, a solução do conflito significa a passagem para uma nova qualidade da interação do indivíduo com as exigências do meio social, portanto, para um novo estágio. Quando pensamos em Educação Infantil, também pensamos em afetividade. Por que será? A criança é um ser frágil, que necessita de carinho, amor, atenção, etc... O professor da

Educação Infantil precisa ter em sua mente que afetividade é algo mais complexo.

Cada etapa tem uma função própria e o professor ao se propor conhecer a criança, tem que levar em conta a etapa do desenvolvimento da criança em questão e não se tomar como referência.

É responsabilidade do educador, adequar o meio escolar às necessidades das crianças, assim sua atuação, torna-se mais afetiva e eficiente, aproveitando cada momento para uma aprendizagem significativa. A afetividade é sentimento, não se limitando apenas a isto, no campo do desenvolvimento da aprendizagem da criança é um elemento chave para o seu desenvolvimento cognitivo. O afeto é uma arma que o professor pode utilizar em sala de aula para que as crianças aprendam eficazmente, evoluam no processo de aprendizagem.

A escola está diretamente relacionada dentro desse contexto, pois aprendizagem está intimamente ligada à afetividade, pois, sem afetividade, não há motivação para melhor desempenho do conhecimento.

Na educação infantil a afetividade contribui para o desenvolvimento cognitivo e moral. Não existe estado afetivo sem um meio cognitivo, assim como não existe comportamento somente cognitivo. A afetividade não se manifesta apenas em gestos de carinho físico, mas também em uma preparação para o desenvolvimento cognitivo, pois é fundamental na relação das pessoas que estão em contato direto nas diversas fases do desenvolvimento infantil da criança. A afetividade faz com que se desenvolva um sujeito crítico, autônomo

e responsável. Ela deve permear em todos os momentos do desenvolvimento da vida da criança, em qualquer lugar ou momento que ela esteja, ela se desenvolve como ser humano por meio de suas experiências vividas, a afetividade deve estar presente em todos os momentos.

A afetividade tem grande função no processo de desenvolvimento da personalidade de uma criança, e é formada a partir da ação do meio social em que se está inserida, pois assim como a inteligência ela é construída ao longo de uma história podendo se modificar de um período a outro.

A ação da escola não se limita a instrução, mas se dirige à pessoa inteira e deve converter-se em um instrumento para o seu desenvolvimento integral.

Deve ser feito um estudo psicológico da criança, o saber escolar não pode ignorar esse meio, mais sim, nutrir-se das possibilidades que ele oferece.

Se tomarmos a teoria de Wallon (2002) como instrumento para pensar as atividades em sala de aula, podemos afirmar que educar significa promover condições que respeitem as leis que regulam o processo de desenvolvimento, levando em consideração as possibilidades orgânicas e neurológicas do momento e as condições de existência do aluno. O afeto pode transformar vidas, um olhar afetivo do professor, vai insistir com aquele aluno que tem dificuldades de aprendizagem de evoluir. O afeto tem o poder de nos tornar, mas seres humanos, pessoas que busquem explicação para o fato de algumas crianças parecerem que não evoluem na aprendizagem. Ser um professor

afetuoso não é colocar a criança no colo, dizer que a tarefa está linda; é se preocupar com aprendizagem da criança.

As trocas feitas entre professor e aluno geram cargas emocionais positivas ou negativas influenciando no aprendizado. A troca é essencialmente afetiva e depende da resposta dos parceiros, contribuindo ou dificultando os resultados obtidos.

A escolarização obriga a criança a deparar com meios variados, com grupos de interesses distintos. A escola exige a participação em relações diversificadas, mais flexíveis que as relações até então mantidas na família. Esse processo pode gerar conflitos, devendo ser acompanhado pelo educador e compreendido de maneira a amenizar e ajudar os alunos a enfrentarem essa etapa, conhecendo a realidade de cada um.

Com base no que foi visto os aspectos afetivos estão presentes nas interações sociais e influenciam o processo de desenvolvimento cognitivo. Portanto as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade. Se preocupar com a criança faz toda a diferença, porque mostra que o professor enxerga aquela criança como ser integral, dotado de particularidades, que faz toda diferença no processo de ensino aprendizagem. Vivemos numa época que temos acesso à informação de forma rápida, tudo está em constante transformação, por isso o professor precisa sempre buscar se atualizar e se tratando de crianças, o professor capacitado dentro de sala de aula faz toda a diferença. A afetividade está presente em todos os

aspectos dentro e fora de sala de aula, e são de grande importância para a construção da relação aluno-objeto de conhecimento.

Em sua teoria psicológica Wallon (2004), estuda a pessoa completa, analisando em seus domínios afetivo, cognitivo e motor de forma integrada, mostrando como se dá, no transcorrer do desenvolvimento, a interdependência e a predominância desses diferentes conjuntos. O professor da Educação Infantil precisa ter conhecimento sobre o assunto afetividade, além de ter conhecimento precisa praticar em sua sala de aula

Como sua abordagem é psicogenética, o estudo da criança é fundamental, pois é nessa fase inicial de desenvolvimento que a maior parte do processo psíquico tem origem. Ele afirma que a expressão emocional, o comportamento e a aprendizagem do ser humano são interdependentes.

Hoje nossas discussões tentam sempre aprimorar-se para que a Educação Infantil seja da melhor qualidade, pois em suas mãos está a base do desenvolvimento intelectual da criança. A leitura do artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) nos faz refletir na criança que iremos formar, o artigo é bem claro na sua finalidade, o professor da Educação Infantil precisa estar habilitado a desenvolver as habilidades das crianças de forma integral, ou seja, não apenas no aspecto da cuidar, mas em toda sua amplitude, em todos os seus estágios, sempre observando o seu desenvolvimento.

Apesar de o professor formar uma criança integral, participar de todas as áreas da sua vida, no aspecto físico, psicológico, intelectual

e social, suas atividades são apenas um complemento, ou seja, a educação da criança começa em casa, o professor nunca poderá substituir a imagem materna ou paterna. Seu dever é acompanhar o desenvolvimento da criança no processo de ensino aprendizagem. O desenvolvimento da criança dependerá de profissionais qualificados, que estejam capacitados para ensinar e aprender junto às crianças. A educação infantil é uma etapa muito importante na vida da criança, pois lhe possibilitará viver em conjunto com diversas pessoas, de diversos mundos, com diversas culturas, e esse choque cultural será importante para o desenvolvimento dela.

A criança precisa se sentir segura no ambiente escolar para poder desenvolver de forma completa. Isso não é uma tarefa fácil, essa confiança não será construída do dia para noite é um processo longo, uma atividade diária, na qual o professor necessitará de estratégias para alcançar seus objetivos. Por isso é muito importante que os professores da educação infantil planejem suas aulas, para que suas metas sejam claras e objetivas.

Será que o profissional da educação infantil planeja suas aulas? Essa pergunta será respondida mais adiante, quando analisarmos o questionário aplicado aos professores da educação infantil. É indiscutível que é importante planejar as aulas que ministra, se nós defendemos que a criança merece uma educação de qualidade, que devem ser respeitadas suas particularidades ou singularidades, o mínimo que o professor pode fazer é entrar consciente na sala de aula sobre o que pretende ensinar. O professor

precisa observar a realidade das crianças que estão em sua sala de aula para poder desenvolver seu planejamento, é necessário que o professor observe cada criança, cada mundo que existe dentro dela e ajude a interagir e se desenvolver. O professor deve permitir que as crianças perguntem, participem e opinem sempre junto com os adultos e com outras crianças. É preciso estimular a autonomia da criança.

O trabalho em comum constitui excelente oportunidade para estas trocas interindividuais e o jogo de regras, à medida que a criança vai sendo capaz de fazê-lo, se presta à percepção do eu e do outro, fundamental para o desenvolvimento da autonomia. A criança necessita interagir com seus colegas para se desenvolver, o professor é muito importante nesse processo de desenvolvimento da autonomia, pois é necessária sua mediação para estimular a fala das crianças.

Criar na sala de aula um ambiente de afeto, na qual a criança seja estimulada a relatar o que se passa com ela dentro do campo das emoções e ajudar da melhor forma possível. Ser criança é poder errar até conseguir acertar, se o professor partir desse princípio entenderá que cada criança tem o seu tempo de aprender, que o desenvolvimento cognitivo não é o mesmo para todas as crianças, e requer que o professor tenha paciência para esperar o desenvolvimento de cada criança ao seu tempo. É necessário que o professor observe bem as crianças que ensina, e se questione constantemente como vai o desenvolvimento cognitivo de cada uma.

Um olhar diferenciado faz toda a diferença, a paciência é necessária para desenvolver um excelente trabalho junto às crianças. O profissional da educação infantil precisa conhecer as etapas de desenvolvimento que as crianças passam para poder melhor compreendê-la. Para compreender essas etapas podemos falar da teoria epistemológica de Piaget, que é caracterizado por períodos.

Segundo Piaget (apud BOCK, 2002, p.101):

Cada período é caracterizado por aquilo que de melhor o indivíduo consegue fazer nessas faixas etárias. Todos os indivíduos passam por todas essas fases ou períodos, nessa sequência; porém o início e o término de cada uma delas dependem das características biológicas do indivíduo e de fatores educacionais, sociais. Portanto, a divisão nessas faixas etárias é uma referência, e não uma norma rígida.

Em seus estudos Piaget divide os estágios ou fases em quatro períodos, porém para o profissional da educação infantil os dois primeiros estágios são de suma importância para entender a criança de zero a cinco anos de idade. O primeiro período é chamado por Piaget de Sensório-motor que vai de zero ano até dois anos de idade, o mundo nessa fase é visto pela criança por meio da percepção e dos movimentos.

A aprendizagem significativa refere-se à maneira como o aluno trabalha as informações que deve apreender. Ele as recebe como algo não acabado e, antes de incorporá-las procura relacioná-las à sua estrutura cognitiva, ou seja, ao seu esquema mental e assim descobre uma nova aprendizagem e de forma ativa,

assimila os sinais e assim constrói um novo conhecimento significativo. A aprendizagem só é significativa quando o aluno consegue assimilar assuntos apreendidos com os novos, quando a criança apreende e o professor retoma o assunto acrescentando algo novo, se ela aprendeu o que foi posto, com certeza ela irá falar o que já sabe sobre aquele assunto.

Agora quando apenas decora depois de um tempo não irá lembrar e conseqüentemente não conseguirá fazer relação. Por isso é importante que desde cedo os professores estimulem as crianças a aprenderem de forma significativa a partir da Educação Infantil, para não ter problema futuramente.

Retomando a importância dos objetivos no planejamento, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) orienta sobre os objetivos que devem ser atendidos na Educação Infantil, que são os seguintes: Crianças de zero a três anos Experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e agindo com progressiva autonomia; Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz; Interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionados à saúde e higiene; Brincar relacionar-se progressivamente com mais crianças, com seus professores e com demais profissionais da instituição, demonstrando suas necessidades e interesses. identificar e enfrentar situações de

conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade; valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências; brincar; adotar hábitos de autocuidado, valorizando as atitudes relacionadas com a higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidados com a aparência; identificar e compreender a sua pertinência aos diversos grupos dos quais participam, respeitando suas regras básicas de convívio social e a diversidade que os compõe. Pode-se observar que os objetivos propostos ver a criança como ser complexo, que precisa se desenvolver em diversas áreas não sendo apenas contemplado o cuidar e o brincar.

É importante que suas necessidades básicas sejam satisfeitas, mais a criança precisa aprender sobre o seu corpo, de forma que a leve a adquirir hábitos de cuidar do seu corpo, isso é importante para desde cedo cuidar da própria saúde. E além de sua imagem, aprender a conviver em grupo, para os poucos deixar o egocentrismo de lado e interagir com os colegas. Na segunda fase dos quatro aos seis anos os objetivos a serem atingidos é apenas um aprofundamento do primeiro ciclo de zero a três anos. Por isso o professor precisa ter em mente que o trabalho na Educação Infantil se de forma contínua, na qual a criança a cada passo que avança precisa aprofundar tudo que aprendeu anteriormente.

Quando falamos em interação o RCNEI diz o seguinte: A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais

importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima.

A existência de um ambiente acolhedor, porém, não significa eliminar os conflitos, disputas e divergências presentes nas interações sociais, mas pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente. As capacidades de interação, porém, são também desenvolvidas quando as crianças podem ficar sozinhas, quando elaboram suas descobertas e sentimentos e constroem um sentido de propriedade para as ações e pensamentos já compartilhados com outras crianças e com os adultos, o que vai potencializar novas interações. Nas situações de troca, podem desenvolver os conhecimentos e recursos de que dispõem, confrontando-os e reformulando-os.

O objetivo de promover a interação social consiste numa estratégia para que a criança aprenda de forma significativa. Essa interação não deve ser isenta de conflitos, muito pelo contrário deve existir o conflito e o professor deve media-lo, mostrando caminhos de resolver as divergências por meio do afeto. Palavras brandas acabam com

qualquer guerra, é nas brigas que o professor ensinará a resolver os problemas por meio do diálogo. A criança deve aprender desde cedo que nem sempre as coisas serão como ela deseja e isso não é ruim, é preciso aprender a esperar, respeitar os colegas.

A interação não acontece apenas quando a criança está compartilhando suas aprendizagens com os colegas e adultos próximos, mas quando ela está só e mesmo assimilou de verdade o que compartilhou com outros. É importante a leitura do RCNEI pois é um norteador para o trabalho do professor da Educação Infantil, são três volumes riquíssimos é conhecimento, que faz toda a diferença na formação do profissional da Educação Infantil. Está capacitado é pré-requisito de extrema importância para lecionar na Educação Infantil.

As crianças merecem profissionais qualificados que se preocupem com sua aprendizagem de forma integral, como é discutido nos parâmetros curriculares nacional da educação infantil. Ser criança é um estado da vida que requer respeito e atenção por parte dos professores, pois é o momento de desenvolver crianças autônomas, felizes, questionadoras, que amam ler, brincar, interagir, que não tem medo de perguntar, que não tem medo de ser feliz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho relata a afetividade na educação infantil, e o desenvolvimento da criança por intermédio desse meio; a relevância da escola dentro deste contexto;

a importância da participação da família para o desenvolvimento da criança, tanto cognitivo quanto afetivo. Para obter essas informações utilizamos de um questionário contendo perguntas fechadas e abertas, para podermos analisar o pensamento de cada professor sobre afetividade.

Ressalta a relação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem, bem como deve ser a participação do educador nas diversas situações vivenciadas no dia-a-dia; mostra como funciona o desenvolvimento do processo cognitivo dentro do processo da afetividade, e as fases do desenvolvimento humano citadas por Piaget. Mostra como o lúdico contribui para o desenvolvimento infantil. E ainda como está à situação da educação e o descaso dos órgãos governamentais em relação à educação infantil, assim como os problemas enfrentados pelas instituições educacionais. Essa pesquisa teve como meta analisar qual a concepção de cada professor tem sobre afetividade, se eles consideram importante o uso da afetividade no processo de formação da aprendizagem da criança de zero a cinco anos.

Afetividade é o termo usado para designar o que vem a ser a relação de amor, e carinho ou cuidado que se tem com alguém íntimo ou querido. É uma situação psicológica que permite as pessoas demonstrar os seus sentimentos e emoções a outro ser ou objetos.

A afetividade é de suma importância na educação, para uma escola construída a partir do respeito, compreensão e autonomia de ideias. A partir da educação afetiva podem-

se desenvolver sujeitos conscientes no gozo de seus direitos e deveres. Sujeitos críticos que tem opinião própria, honestos em suas atividades, responsáveis por seus atos.

Como referencial teórico foram utilizados estudiosos como Wallon (2010), Chalita (2004), Antunes (2006), entre outros. Estes possibilitam o enfoque sobre afetividade nos processos de ensino e aprendizagem, numa perspectiva problematizadora e crítica.

A família tem papel fundamental na vida da criança, pois é a partir dela que a criança tem seus primeiros relacionamentos afetivos e por meio dela desenvolve o que aprendeu no meio social.

Acriança leva para o meio social tudo aquilo que aprende em casa com a família, se ela é tratada com amor, carinho e compreensão, ela transmitirá essa e afetividade aos colegas e para os professores, caso ela não tenha uma relação afetiva com os familiares ela não conseguirá mostrar nenhum gesto de carinho, dessa forma agindo com agressividade e incoerência. A família é o alicerce desenvolvimento da vida da criança.

O professor da Educação Infantil não pode apenas se preocupar em ensinar a criança escrever e ler, é preciso afeto, para formar crianças capazes de ser cidadãos, o amor é uma força propulsora que incentiva o progresso continuamente, e qualquer criança que esteja passando por dificuldades tiver na sua vida um toque de afeto o seu futuro será brilhante.

A afetividade é um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções que provocam sentimentos, que se encontra escrita na

história genética da pessoa humana e deve-se a evolução biológica da espécie como o ser humano nasce extremamente imaturo, sua sobrevivência requer a necessidade do outro, essa necessidade se traduz em amor. A afetividade é desenvolvida durante toda a vida, e essencial para nossa sobrevivência e aceitação no mundo, é por meio das relações afetivas que o ser humano sobrevive e vai construindo sua história, a partir de relações interpessoais.

Aos profissionais que não se preocupam em estudar sobre afetividade, é o momento de rever a sua prática e buscar novos horizontes, novas aprendizagens. É preciso se permitir aprender coisas novas, para lecionar coisas novas.

A criança espera que o seu professor seja afetuoso e compreenda as suas necessidades afetivas, suas emoções, seus desejos, medos, suas dificuldades de aprendizagem. A criança espera que seu professor dedique tempo para ouvi-la, para compreender os seus erros. O profissional da Educação Infantil só pode mudar suas concepções se familiarizar com outras concepções de afetividade. Os estudos dos grandes teóricos do assunto são uma ferramenta importante de trabalho, ler o mundo, um professor leitor, irá formar alunos leitores.



LUCIENE ALMEIDA COSTA

Graduada em Pedagogia /pela Faculdade GUAIANÁS, (2016), Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campus Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil na EMEI Jardim São Bernardo DRE Capela do Socorro.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

KRAMER, Sonia (orgs.). Infância, Educação e Direitos humanos. São Paulo, SP: Cortez, 1999. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.

Loczy- Pikler / Artigo “A abordagem Pikler-Loczy e a perspectiv histórico-cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações”.

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. A concepção de egressos de um curso de Pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso. 2003. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1994.

PIAGET. VYGOTSKY. WALLON. Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus editorial,1992.

PESTALOZZI, J.(1746) – Cartas sobre Educação Infantil(1969) – (Traducción de José M. Q. Cabanas) – Madrid: Editorial Tecnos.

PERRENOUD, P. et alli – As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação; Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROSSEAU, Jean Jacques, Discurso sobre educação – Ridendo Castigat Mores. 1712.

VYGOTSKY, L.S. A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes,1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.” São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988._____. O desenvolvimento psicológico na infância (C.

Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON Henri. Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

WALLON Henri. A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2004.



PSICOMOTRICIDADE: JOGOS E BRINCADEIRAS

RESUMO: Este artigo teve como objetivo mostrar a importância da psicomotricidade e a presença dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento cognitivo e formação da criança. Este estudo encontrou fundamento teórico nas pesquisas de diversos teóricos e educadores entre eles Victor Fonseca e André LaPierre. Observou-se que os jogos e brincadeiras são fontes de lazer no dia a dia das crianças e compõem várias atividades. A psicomotricidade permite à criança, a partir de seu mundo de fantasia, estabelecer relações com diferentes recursos e demais crianças, fato que determina um maior amadurecimento. Conclui-se que, os jogos e brincadeiras exercem papel importante sobre a criança, pois é por meio deles que a criança exprime seus conhecimentos mais primitivos, seus anseios e consegue extravasar e até mesmo fantasiar, além de serem ótimas ferramentas para seu desenvolvimento intelectual.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Jogos; Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

A Psicomotricidade (reeducação psicomotora ou terapia psicomotora) tem interagido com as áreas da Saúde, do Ensino e dos Desportos, merecendo o direito à exigência de uma assistência global, com qualidade à pessoa. O ambiente e o caráter de autonomia, destinados para este aprendizado, possibilitam à criança, a partir de seu universo de fantasia, constituir interações com diferentes objetos e demais crianças, fato que determina um maior amadurecimento.

Com a finalidade de que uma criança obtenha um desenvolvimento favorável e aperfeiçoar sua habilidade de aprender a aprender, é indispensável que se proporcionem atividades variadas às quais construam um conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores apropriados a cada faixa etária. Mas não adianta ter em mente uma estratégia igual para todos.

A metodologia empregada para a elaboração do artigo atual se refere a uma pesquisa bibliográfica, com o escopo de descrever substancialmente a relevância das tarefas referente à parte motor da criança, por meio de jogos e brincadeiras na educação e mostrar de que forma os mesmos servem, efetivamente para desenvolver física e mentalmente as crianças.

A relevância da atual pesquisa tem seu foco na reflexão e no repensar a prática pedagógica, reforçando a importância da psicomotricidade na educação a partir de jogos e brincadeiras, além disso, contribui para as ações dos professores, preconiza estratégias

as quais compreendem o movimento corporal no dia a dia escolar, com o escopo fundamental de contribuir na edificação de conhecimento, propiciando aos educandos condições mínimas fundamentais, para um adequado desenvolvimento humano e para a melhoria do desempenho educacional.

A PSICOMOTRICIDADE, JOGOS, EXERCÍCIOS E BRINCADEIRAS

A criança na prática é um corpo em movimento, detentora da liberdade de poder realizar qualquer manifestação significativa (forte), porém devendo ser orientada da mais perfeita maneira possível nesse processo de interação.

Santos (2004, p. 36) explica que a psicomotricidade aparece como mediadora de tal processo, coordenando e inclusive reestruturando os gestos motores indispensáveis ao enriquecimento da aprendizagem, perfazendo a base sensorial, perceptiva e motora, imprescindível no processo de educação e reeducação, estabelecendo as sensações, percepções e atuações do indivíduo.

De acordo com esta autora, é a partir do movimento que a criança reconhece, descobre e entende gradativamente tudo que a rodeia. Toma consciência de si mesma, do outro e do espaço, necessário à ação motora, que se define como todos os atos reproduzidos pelas atitudes voluntárias, destacando as particularidades do comportamento adaptativo, criativo e autônomo da pessoa.

Tanto o brincar como as brincadeiras são fontes de lazer no cotidiano das crianças e

compõem diversas atividades. As brincadeiras, de um modo geral, além de representarem períodos de lazer desvinculados de qualquer obrigação, auxiliam a criança a compreender e apreender com mais perfeição o universo que a rodeia.

Le Boulch (1985, p. 221) ressalta que para que a criança consiga se aprimorar, às aulas ministradas na Educação Infantil e Fundamental é de vital importância a formação por meio de brincadeiras e jogos os quais abrangem os movimentos básicos.

É imprescindível tornar evidente que o aceleração do processo de aprendizagem, ou seja, que estimular um desenvolvimento precoce pode acarretar fracassos. Precisam-se respeitar as limitações das crianças e nunca fazê-las a executar qualquer atividade sem que estejam prontas para isso.

No momento em que acontece a excitação dos padrões essenciais do movimento, consegue-se aprimorar as desenvolturas motoras de qualquer criança e, por meio de brincadeiras e jogos que motivem todos os educandos, pode-se desenvolver, ao mesmo tempo, as suas aptidões sociais.

O período de zero a seis anos é de grandes descobertas e aprendizagens. É nessa idade que as crianças, geralmente, adquirem a linguagem e as habilidades motoras.

Na atualidade são inúmeras as tendências que norteiam a prática e a metodologias da educação, os jogos e brincadeiras fazem parte dessa estratégia, uma vez que, eles oferecem caminhos diferentes da criança ver o mundo.

Para todos aqueles que trabalham com educação é bastante comum à vivência de

situações em que é preciso utilizar alguns recursos em função da aprendizagem da criança. Os brinquedos, jogos e materiais pedagógicos desempenham neste momento um papel nuclear.

Winnicott (1975, p. 59) explica que, os jogos fazem parte de um espaço mental, uma realidade mediadora entre o mundo interno e o mundo externo que se origina na relação mãe-bebê. Conforme as crianças vão crescendo sentem necessidade de aprofundar as relações com os outros e, necessitam da ludicidade para isso. Para que as fases e construção do conhecimento aconteçam, é imprescindível a estimulação a partir dos jogos e brincadeiras, porque a criança sente prazer em brincar. Por meio deles a criança passa a conhecer a si mesma e os papéis de outros indivíduos na sociedade.

Piaget (1998, p.160) afirma que o jogo é, portanto, “uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a este seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu”. As crianças ao jogar resolvem situações, aprendem a encarar a derrota, a criar, enfim, jogando aprende a se defender na vida real.

De acordo com os PCNs (1998), a hora certa para jogos e brincadeiras é quando a criança está bem acordada, tranquila; alerta e saudável, necessitando-se aproveitar momentos como banho, alimentação, ou quando o bebê ou a criança estiverem brincando. O fundamental é que é que as rotinas diárias sejam transformadas em situações de relacionamentos prazerosas, ressaltando sempre que o intelecto e a capacidade da criança, se estimula com amor.

Segundo Abreu (2003, p. 15), os jogos são de suma importância na prática educativa, porque fazem parte do mundo da criança; são objetos sociais que apresentam em seu interior uma grandeza de conteúdos que unificam as disciplinas escolares.

Pressupõe-se que o emprego de brincadeiras e jogos na escola permite ao professor conhecer melhor a criança: tanto na parte cognitiva como seu universo subjetivo. Este conhecimento estende a ação do educador, porque os entendendo melhor poderá preparar e planejar atividades por meio de jogos, mais apropriadas para seu processo de aprendizagem.

É bom ressaltar que toda ação do indivíduo é feita em conjunto com a psicomotricidade. Neste contexto pode-se dizer que se trata de uma ação educativa que se insere dentro do desenvolvimento humano em seus vários aspectos, sejam eles espacial, de lateralidade, esquema e imagem corporal.

Como foi mencionado a psicomotricidade é um elemento fundamental no desenvolvimento humano, ou seja, toda a eficiência da motricidade reflete abertamente no corpo, bem como em todos os seus movimentos. Em vista disso, a atividade psicomotora educativa age de forma dinâmica para o aluno especial aprender e ganhar experiências, auxiliando-o a entender de um modo dinâmico e criativo o universo cultural que o envolve, favorecendo a edificação e arranjo contextual de seu ambiente mesmo que ele seja restrito. Mas, para que o olhar do aluno se volte para o ambiente externo, torna-se preciso que o mesmo vivencie, estruture-se e se planeje em seu interior.

Toda criança precisa, desde os primeiros anos de vida desenvolver-se de forma dinâmica, com permanente estimulação. Repetindo atividades, se mexendo, pensando como se movimentar, surgem ideias, desenvolve-se a linguagem, começa-se a somar, subtrair, dividir, multiplicar, ou seja, uma coisa está ligada à outra.

Para tanto, o professor necessita ser criativo e identificar a cada instante da aula a possibilidade de selecionar o recurso adequado para conseguir devolutivas múltiplas e de caráter prático no desenvolvimento do educando com necessidades educativas especiais.

Segundo Fernández (2001), brincando descobre-se a riqueza da linguagem; aprendendo os alunos vão apropriando-se dela e, brincando se inventam novas histórias; o aprendizado permite historiar sobre eles mesmos, serem seus próprios biógrafos, levantar-se um passado para projetar-se o futuro. “Jogar é pôr a galopar as palavras, as mãos e os sonhos. Sonhar acordado, fazer dos sonhos textos visíveis” (FERNANDEZ, 2001, p. 36).

O uso dos jogos no contexto educacional só pode ser situado corretamente a partir da compreensão dos fatores que colaboram para uma aprendizagem ativa. Vemos muitas vezes jogos de regras modificados usados em sala de aula com o intuito de transmitir e fixar os conteúdos de uma disciplina, de uma forma mais agradável e atraente para os alunos.

Entretanto, Sayão (2002) alerta que tudo deve ser feito com o propósito de passar para a criança que a atividade é apenas uma

brincadeira ou jogo.

[...] quando as crianças brincam, elas o fazem para satisfazer uma necessidade básica que é viver a brincadeira. No entanto, a insistência de que a brincadeira precisa ter uma fundamentação “pedagógica” inserida numa lógica produtivista limita suas possibilidades e impede que as crianças recriem constantemente as formas de brincar e se expressar (SAYÃO, 2002, p. 58).

Assim, entende-se que os brinquedos e os jogos necessitam ser apropriados ao nível de desenvolvimento da criança, e ao serem produzidos devem ser cautelosamente criados de forma a terem a capacidade de serem usados como componentes de aprendizagem, da mesma forma em níveis mais elevados.

Para se ter um bom atendimento à infância deve-se considerar, o desenvolvimento integral da criança, sem esquecer-se de suas necessidades básicas como segurança material e emocional.; amor, relacionamentos de carinho e amor ente pais e filhos, e um bom relacionamento com os diversos grupos que aos poucos venha a pertencer; liberdade de expressão, ressaltando o valor do brinquedo e do jogo como modo de concretização de seu mundo interior na procura do equilíbrio entre impulsos, desejos e interesses; segurança intelectual, atingida de modo coerente utilizando o pensamento, alicerçada na segurança material e emocional, o que possibilite a inclusão dos valores culturais do meio ambiente e a obtenção de autonomia gradativa, no limite das etapas de desenvolvimento que atravessa.

O que verdadeiramente vale na educação

é, a partir das necessidades e interesses da criança, cultivar costumes saudáveis, capacidades apropriadas e atitudes emocionais que favoreçam seu equilíbrio.

Deve-se preparar a criança para saber ver e observar, ouvir atentamente e expor ideias, opiniões, trabalhar em grupo, fazer planejamento, respeitar direitos, expressar-se livremente; manifestar independência, reconhecer e resolver seus próprios problemas.

Pode dizer que o jogo ou a brincadeira possui, para qualquer criança, um valor cultural, mesmo que não tenha consciência deste fato. Essas atividades não podem ser consideradas como simples passatempos. Pode ser considerada. Pode ser considerada, antes de tudo, uma forma lúdica criadora e socializante, uma vez que, leva as crianças para várias experiências, abrindo-lhes as portas para a compreensão da realidade.

JOGOS E BRINCADEIRAS QUE PODEM SER UTILIZADOS NA ESCOLA

Crepaldi (2010, p. 20) lembra que, é rotineiro, mesmo antes da criança nascer, que os pais e familiares deem de presente brinquedos que expressem afeto, como os bichinhos de pelúcia, ou brinquedos com sons, cores, luzes etc.

Para os bebês, brinquedos e objetos que instiguem suas habilidades sensoriais são sempre bem acolhidos. Estes brinquedos devem ser bem limpos, não devem soltar fiapos ou pequenos pedaços; quando forem de tecido, precisam estar bem costurados,

não podem ser pontiagudos, pois eles levam tudo à boca tudo.

De acordo com esta autora, quando um bebê já se senta, os melhores brinquedinhos são aqueles que podem ser empilhados ou encaixados uns dentro dos outros, de fácil manejo como as argolas, caixas, potes etc. Os livros com ilustrações que mostrem objetos familiares, também é uma boa pedida, para auxiliar na aquisição da linguagem, sempre mediado por adultos.

Quando começam a engatinhar e caminhar o bom são os brinquedos de empurrar ou puxar (carrinhos, trenzinhos, bichos com rodinhas), as bolas que rolam são muito divertidas e excitantes para os bebês.

A partir dos três anos de idade, iniciam o desenvolvimento do jogo simbólico utilizando de materiais como tecidos, objetos e fantasias. Este jogo simbólico acontece por meio da imitação dos adultos, e as regras precisam ser muito simples, demonstradas nos jogos de memória e de construção com encaixes e sobreposições.

Elali (2002, p. 23) relaciona alguns brinquedos que podem ser utilizados na Educação Infantil. Segundo a pesquisadora para crianças até dez meses desenvolver a psicomotricidade devem:

- Utilizar brinquedos que movimentem, atraiam e/ou estimulem os sentidos (sobretudo a visão, a audição e o tato) e o manejo de objetos grandes que possam ser levados à boca, como chocalhos, bonecas, bichinhos de tecido;
- Evitar brinquedos com peças pequenas e muitos pelos, que possam ser engolidas pela criança.

De dez a dezoito meses:

- Além das sugestões acima, utilizar jogos de montar/desmontar simples e de bolas (de plástico, borracha ou tecido) grandes;

De um ano e meio a três anos:

- Estimular o movimento corporal e a coordenação de movimentos: carrinhos, bola, brinquedos infláveis, velocípede, instrumentos musicais, argila e massa de modelar.

- Estimular a psicomotricidade fina por meio do uso/manipulação de argila e/ou massa de modelar não tóxica;

De três a seis anos:

- Estimular o faz de conta por meio de bonecas, bichos de pelúcia, fantoches e similares;
- Exercitar a psicomotricidade ampla: bicicleta com rodinhas, carrinhos;
- Inserir jogos com regras: como bola de basquete, futebol, etc.;
- Estimular o raciocínio e a psicomotricidade fina, por meio da utilização de quebra-cabeças, lápis de cor e cera, tinta e papel coloridos, massa de modelar, livros com histórias simples, fitas de vídeo com episódios curtos.

Para uma prática de qualidade para as crianças é necessário também ambientes acolhedores, seguros, estimulantes, desafiadores, criativos, alegres e divertidos, cujas atividades ergam sua autoestima, valorizem e estendam as suas experiências e seu universo cultural, acentuem a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de agir, de criar, de imaginar, de expressar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da revisão bibliográfica, torna-se evidente a importância e necessidade dos movimentos na formação da criança e a relação deles com o desenvolvimento cognitivo e afetivo por meio de jogos e brincadeiras. Os movimentos anunciam os sentimentos, os pensamentos e comportamentos e a psicomotricidade considera, assim, o desenvolvimento funcional do ser humano, influenciado pelas relações sociais, interação com o ambiente físico e a herança genética.

Observou-se que, utilizando atividades do brincar dentro da prática educacional, obtém-se um resultado melhor em termos de desenvolvimento, o que propicia também à criança a possibilidade de estar manifestando aspectos de comunicação, psicomotricidade, compreensão, sociabilidade, criatividade, além de estimular as crianças às práticas solidárias, cooperativas e de competição saudável.

Utilizando atividades do brincar dentro da psicomotricidade, na prática educacional, obtém-se um resultado melhor em termos de desenvolvimento e, com isso, propicia também à criança a possibilidade de estar manifestando aspectos de linguagem, psicomotores, cognitivos e sociais. Assim, o emprego de jogos e brincadeiras em sala de aula necessariamente se transforma em um meio para realização desses objetivos.

A criança quando brinca, não está somente se apropriando de um objeto, se transporta para outros lugares que sua imaginação permitir; estabelece uma

riqueza de movimentos e coordenações ao representar-se na brincadeira; utiliza-se também de conhecimentos prévios, da convivência familiar, e da interação com o meio social que a circunda para se desenvolver e assumir de forma pessoal um lugar no grupo.

Quando uma criança manipula um brinquedo está tendo a possibilidade de ir descobrindo suas características e significados, vai evoluindo paulatinamente da fase mais simples para a mais complexa.

O processo de formação do sujeito é, fundamentalmente, um processo de interação com os outros sujeitos. Devem-se promover situações que permitirá à integração da criança ao mundo físico e a cultura da sociedade na qual a criança está inserida. Situações estas, que estarão, de tal forma, organizadas, ou não, que possibilitarão o desenvolvimento da sua personalidade de maneira autônoma e segura.

Pode-se concluir que, é pelo movimento, brincando e jogando que as crianças relacionam os interesses e necessidades com a de um mundo que buscam conhecer. A situação imaginária, mágica da brincadeira tem uma lógica, mesmo não sendo aquela formal, que as ajuda a construir os conhecimentos sobre sua identidade, sobre os objetos e sobre o mundo com muito prazer.

Os benefícios de uma infância bem vivida em termos lúdicos percebem-se ao longo da vivência do sujeito. As diversas probabilidades de autoconhecimento permitidas pelas brincadeiras cooperam para fazer a criança mais segura, autoconfiante,

consciente de sua potencialidade e de suas limitações.

Os jogos verdadeiramente contribuem para a construção da inteligência, desde que sejam utilizados em atividade lúdica com prazer e com questões a serem feitas pelo educador, acatando as etapas de desenvolvimento intelectual da criança.

À medida que se oferecem uma série de atividades, a criança forma um repertório. Quando vai brincar na rua, quando vai ao clube, ao parque, vai saber como utilizar aqueles brinquedos, como participar daquela brincadeira, vai ter comportamento social adequado e uma capacidade de abstração de regras para estar interagindo e compartilhando aquele momento com outras crianças. Enfim, terá sido também educada para o brincar.

Cada dia na vida de uma criança é um dia repleto de atividades e de novas situações de aprendizagem. É por meio de seus momentos, seus sentidos e ações que a criança vivencia, faz descobertas, experimenta, brinca e conseqüentemente aprende.

Utilizando atividades do jogar dentro da sala de aula, obtém-se um resultado melhor em termos de desenvolvimento, o que propicia também à criança a possibilidade de estar manifestando aspectos de comunicação, psicomotricidade, compreensão, sociabilidade, criatividade, além de estimular as crianças às práticas solidárias, cooperativas e de competição saudável.

A educação, assim sendo, precisa ser um espaço de vivências e experiências corporais, a partir de jogos e brincadeiras, que permitem

o autoconhecimento e o desenvolvimento do esquema corporal, coordenação fina e global, lateralidade, orientação espacial e temporal. Desta forma se estará possibilitando um desenvolvimento integral e saudável, que facilite e ofereça bases corporais e cognitivas satisfatórias para a obtenção e construção dos conhecimentos e estruturas que serão estabelecidas no processo de alfabetização que acontecerá no Ensino Fundamental.



LUCIENE LUISA NASCIMBENI BONFIM

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Fundação Santo André (2010); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade (2018); Professora de Primeiro Ano do Ensino Fundamental -na EMEF Forte dos Reis Magos (2013).

REFERÊNCIAS

ABREU, A.R. O jogo de regra no contexto escolar: uma análise na perspectiva construtivista. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 1993.

CREPALDI, Roselene. Jogos, brinquedos e brincadeiras. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2010.

ELALI, Gleide Azambuja. Ambientes para Educação Infantil: um quebra-cabeça? Contribuição metodológica na avaliação pós-ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2002.

FERNÁNDEZ, A. O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001

LE BOULCH, J. A educação pelo movimento. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SANTOS, Glauciane. Soares dos. A importância da psicomotricidade no processo de aprendizagem no pré-escolar. Projeto a Vez do Mestre. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://www.avm.edu.br/monopdf/7/GLAUCIANE%20SOARES%20DOS%20SANTOS.pdf>> Acesso em 07 junho 2018.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. Rev. Bras. Cienc. Esporte. Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares
nacionais: matemática. Brasília: MEC/SEF,
1998.

WINNICOTT, D.W. O Brincar & a Realidade.
Rio de Janeiro: Imago, 1975.



TEORIAS DA APRENDIZAGEM

RESUMO: Compreender como os bebês e crianças aprendem valendo-se de diferentes teorias, possibilita uma reflexão embasada na teoria para a prática docente. Este artigo estuda mediante de breve resumo as principais teorias de aprendizagem: Epistemologia Genética de Piaget, Teoria Construtivista de Bruner (BRUNER; GOODMAN, 1947), Teoria Histórico-cultural de Vygotsky (1984), Teoria da Flexibilidade Cognitiva, Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (AUSUBEL; NOVAK; HAVESIAN, 1978), Aprendizagem Centrada no Aluno de Rogers (1969) e Teoria das Inteligências Múltiplas. Estudar as teorias e resumi-las em um único artigo, permite comparar as mesmas, localizar semelhanças e diferenças entre elas. Sendo uma tentativa de responder a pergunta: Como as pessoas aprendem? Pergunta que ainda não foi respondida em totalidade e exatidão pela produção acadêmica, mas da qual já temos indícios importantes, que este estudo permite visualizar inicialmente, permitindo uma prática mais assertiva.

Palavras-chave: Teorias da Aprendizagem; Desenvolvimento; Construtivismo; Cognitivismo; Inteligência.

INTRODUÇÃO

Uma das premissas fundamentais que justificam a presença da escola na sociedade atual é a importância da escola em facilitar e promover a aprendizagem dos alunos, inserindo-os no conhecimento acumulado pela humanidade, permitindo construção de conhecimentos novos e participação social. Porém, embora compreendamos o conceito de aprendizagem, ainda não se sabe ao certo o que leva os alunos a aprenderem mais e melhor, a caixa preta do cérebro humano ainda não foi totalmente desvendada. Desta forma, destinada a responder a pergunta “Como as pessoas aprendem?” Muitas teorias da aprendizagem foram desenvolvidas, que culminam em práticas pedagógicas diversificadas.

Considerando o Currículo Escolar como um espaço de escolha de prioridades, do que é mais relevante a determinado grupo social, estudar profundamente as Teorias de Aprendizagem, sua relação com a educação, e quais metodologias derivam de cada Teoria de Aprendizagem, é otimizar os tempos e espaços da escola. Permitindo escolhas mais conscientes sobre currículo, metodologia, que permitam o aluno aprender mais e melhor, em coerência com os projetos pedagógicos construídos.

Desta forma, este artigo visa abordar algumas das principais teorias de aprendizagem, breve histórico de cada uma, conceitos principais, a resposta que dão a pergunta “Como as pessoas aprendem”, sua relação com a educação, críticas e limitações, destinada a possibilitar um pequeno e breve

resumo deste conhecimento”.

EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE PIAGET (1982)

A Teoria da Epistemologia Genética foi construída por Jean Piaget (1982), na Suíça, a partir de 1921, utilizando-se de método experimental de pesquisa desenvolvido e nomeado por ele, o método clínico (CAETANO, 2010 e QUEIROZ; LIMA, 2010). O método clínico consistia em entrevistas clínicas com crianças para conhecer as hipóteses e raciocínio que envolviam a solução de questões, sendo um modelo universal, refutável e hipotético dedutivo:

“consiste sempre em conversar livremente com o sujeito, em vez de limitá-lo às questões fixas e padronizadas. Ele conserva assim, todas as vantagens de uma conversação adaptada a cada criança e destinada a permitir-lhe o máximo possível de tomada de consciência e de formulação de suas próprias atitudes mentais” (PIAGET, 1926, p. 176)

Esta Teoria cunhada por Piaget (1982) está impregnada pela influência dos estudos de biologia do autor, e compreende a inteligência como “algo ligado à ação e à adaptação” (CAETANO, 2010), em vista dos desafios do ambiente a inteligência constrói representações cada vez mais adaptadas ao mundo. Fundamental citar também, que Piaget (1982) elaborou um modelo lógico matemático para analisar e descrever o funcionamento e o desenvolvimento da inteligência, sustentado pelo que se denominou abordagem empirista, na qual a construção de conhecimento “é fruto das

interações com o meio” (CAETANO, 2010).

Conforme esta Teoria, o conhecimento é construído quando as respostas que a inteligência dá aos desafios do ambiente não é mais capaz de responder efetivamente às questões, levando a um desequilíbrio interno, que para nova acomodação é necessário novas respostas ao ambiente. Subindo um nível no patamar de estágio de desenvolvimento. Piaget (1982) propõe que o desenvolvimento da aprendizagem é composto por estágios, patamares, que foi resumido a uma perspectiva de subida de escada, no qual cada degrau seria um estágio. É elaborada a importância dos estágios do desenvolvimento e da maturação do indivíduo, que estando este apto biologicamente para avançar, teria nos estímulos do ambiente a oportunidade de promover mudanças. Uma vez que o sujeito percebe que as respostas antigas não mais solucionam satisfatoriamente o problema, elaborando hipoteticamente novas respostas, que promovem a acomodação em um estágio superior ao que se encontrava antes. (CAETANO, 2010).

Sendo assim, pela Teoria da Epistemologia Genética, as pessoas aprendem na interação com o ambiente, desde que suas estruturas biológicas estejam prontas para tal aprendizado. Na educação, esta teoria promoveu a importância da interação da criança com um ambiente desafiador e possibilitador de desequilíbrio do desenvolvimento atual do indivíduo. Interação que promova perguntas desestruturantes, que revelam as falhas das respostas hipotéticas atuais do

indivíduo. Permitindo que seja contestado o conhecimento do aluno para a construção de um novo conhecimento mais amplo e capaz de responder satisfatoriamente aos desafios apresentados. Trouxe também a noção de que apesar do ambiente ser fator relevante, não é o único. A maturação do indivíduo é um condicionante de novas aprendizagens.

Algumas críticas à Teoria da Epistemologia Genética pairam sobre os estudos de Jean Piaget (1982) em relação à educação, na qual privilegia-se uma suposta neutralidade na abordagem dos conteúdos, para permitir a liberdade de ação dos alunos. Esta neutralidade é vista com fortes críticas, uma vez que anula o papel social da educação como transformadora da sociedade, que denuncia mazelas e problemas vividos socialmente. Assim como a crítica à simplificação de que o conhecimento é construído na interação livre do aluno com o ambiente bem estruturado, sem considerar “a gama de relações histórico-sociais presentes na formação dos indivíduos”. (SARTÓRIO, 2010).

TEORIA CONSTRUTIVISTA DE BRUNER (BRUNER; GOODMAN, 1947)

Sendo um dos primeiros a estudar a Psicologia Cognitiva nos Estados Unidos, Bruner (BRUNER; GOODMAN, 1947) parte do estudo da sensação e da percepção humanas (WIKIPEDIA, 2018). Uma de suas investigações, por exemplo, apresentou a percepção de crianças pobres e ricas em relação ao tamanho de moedas comparando-as a discos de papelão (BRUNER; GOODMAN,

1947), todas as crianças superestimavam o tamanho das moedas comparando-as com discos sem significado, e que as crianças pobres apresentaram maior probabilidade de superestimar o tamanho da moeda. (WEIR, 2015). Pode-se ressaltar que Bruner (BRUNER; GOODMAN, 1947) considera as influências da linguagem e da cultura para o aprendizado.

A Teoria de Bruner (BRUNER; GOODMAN, 1947) rompe com a ideia de que seria necessário aguardar a maturação biológica do indivíduo para apresentar determinado conteúdo ou desafio, assim como com a linearidade do processo de desenvolvimento epistemológico. Conforme esta teoria, seria possível ensinar qualquer assunto a qualquer criança, independente de seu estágio de desenvolvimento, assim em vez de linearidade ou modelo de escada na qual subimos os degraus dos estágios do desenvolvimento, Bruner (BRUNER; GOODMAN, 1947) propõe que se apresente os conteúdos em modelo de espiral, avançando em complexidade e profundidade, em permanente interlocução com a cultura (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011).

Este autor considera a aprendizagem como “um processo pessoal ativo de descoberta” no qual existe uma sofisticação do pensamento e do raciocínio ao longo do tempo (MESQUITA, 2014). Bruner (BRUNER; GOODMAN, 1947) apresentou também uma proposta de três estágios de aprendizagem, porém salienta que não existe linearidade desenvolvimento idade e que uma mesma criança pode apresentar variados estágios para questões diferentes em uma mesma

idade de forma não-sequencial (MESQUITA, 2014).

Para a educação, a Teoria de Bruner (BRUNER; GOODMAN, 1947) levou a uma série de propostas educativas, que apresentam uma preocupação com linguagem e cultura, uma vez que o autor considera que o raciocínio evolui com a aquisição da linguagem e dos discursos. Esta teoria teve um papel relevante também na divulgação do ensino por descoberta nas escolas.

Bruner (BRUNER; GOODMAN, 1947), ao privilegiar, o método pela descoberta e a posição do aluno em elaborar respostas por meio do método científico limita a aprendizagem de conceitos, noções e teorias, que necessitam de métodos mais expositivos de aprendizagem, sob o risco de haver lacunas na formação dos alunos. (MARQUES, 2018).

TEORIA HISTÓRICO CULTURAL DE VYGOTSKY (1984)

A Teoria Histórico Cultural da Aprendizagem foi construída na Rússia, pós-revolução, com base no materialismo histórico e dialético, com base em estudos de crianças com deficiência (COELHO; PISONI, 2012). Os conceitos principais envolvendo a Teoria de Vygotsky (1984) são: zona de desenvolvimento proximal, mediação semiótica, internalização.

Vygotsky (1984) cria o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal a partir dos conceitos de Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Potencial. E que a Zona de Desenvolvimento Real abrange

desenvolvimentos já alcançados pela criança, processos completos e já adquiridos. Ao passo que a Zona de Desenvolvimento Potencial, é o que ainda não foi alcançado, mas pode ser com ajuda de um adulto ou outra criança que já tenha aprendido. A Zona de Desenvolvimento Proximal é o que está entre estas outras duas Zonas, além do que já foi adquirido, mas próximo de ser alcançado:

“A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente, em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1984, p. 97)

Neste trecho citado acima, é possível observar a relação original cunhada pelo autor entre desenvolvimento e aprendizagem. Na compreensão que “ao produzir o meio em que vive, o homem se produz” (ZANELLA, 1994). Embora seja possível em tese traçar semelhanças entre o construtivismo de Piaget (1982) e de Vygotsky (1984) por ambos considerarem a importância das interações para a aprendizagem. As duas teorias se distanciam, em elementos fundamentais. Ao passo que a Teoria de Epistemologia Genética de Piaget (1982), aponta a maturação como algo predominantemente biológico, a relação que Vygotsky (1984) estabelece entre maturação e desenvolvimento ilustra claramente sua concepção de que a maturação também depende da relação que o homem tem com o meio. Sendo, portanto, divergentes em seus pressupostos.

Em relação à mediação semiótica, o autor traz a ideia de que a mediação, ao considerar a importância das interações para a

aprendizagem, pode ocorrer por intermédio de signos, como a linguagem. Defendendo que esta seria um instrumento, para as atividades humanas, nas chamadas funções psíquicas superiores. (COLE, 1985). Assim a linguagem ganha papel central que influencia o desenvolvimento e a aprendizagem.

A internalização trata do processo de atribuir signos e interpretações da criança tomando-se por base sua interação com o meio. Vygotsky (1984) para exemplificar este processo traz a experiência de um bebê que tenta agarrar um objeto que está fora do seu alcance. O adulto que observa o bebê entende o gesto como apontar e leva o objeto ao bebê. Conforme repete a situação com este e outros objetos o bebê passa a associar o antigo gesto de agarrar com apontar, internalizando esta ação para experiências futuras. Desta forma, Vygotsky (1984) ilustra o processo complexo de internalização (ROSSI; ROSSI, 2012).

Apesar da Teoria de Histórico Cultural de Vygotsky (1984) ter ficado desconhecida ao público brasileiro em razão dos conflitos resultantes da Revolução Russa e fatores históricos, sua contribuição para a educação é crucial ao fundamentar a importância da linguagem, da ação e da mediação para não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento das crianças e alunos.

Algumas críticas à Teoria de Vygotsky (1984) foram apontadas pelo próprio Piaget (1990) em seus “Comentários de Piaget sobre as Observações Críticas de Vygotsky (...)”:

“(...) é necessário evitar o excessivo otimismo bio-social demonstrado às

vezes por Vygotsky. De fato, cada esforço de adaptação pode ser sujeito a duas limitações. Primeiro, o sujeito pode não ter ainda adquirido ou elaborado os meios ou os órgãos de adaptação necessários à execução de algumas tarefas (o seu desenvolvimento apresenta-se geralmente como um processo longo e difícil). (...) Em segundo lugar, a adaptação é um estado de equilíbrio entre a assimilação dos objetos às estruturas da ação e a acomodação destas estruturas aos objetos; as estruturas podem ser inatas, ou estar em via de formação, construindo-se segundo a progressiva organização das ações. Pode acontecer facilmente que o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação assuma formas não adequadas. Neste caso, o esforço de adaptação resulta em erros sistemáticos.” (PIAGET, 1990)

Piaget (1990) no trecho acima elabora que não se pode considerar os fatores biológicos menores frente às interações e mediação. O condicionante biológico é limitante da aprendizagem.

TEORIA DA FLEXIBILIDADE COGNITIVA

Rand Spiro (CARVALHO, 1998) e seus colaboradores desenvolveram a Teoria de Flexibilidade Cognitiva inspirada na obra “Investigações Filosóficas” de Wittgenstein (2009) com especificidade de aplicação ao nível de “aquisição de conhecimentos de nível avançado, em domínios complexos e pouco-estruturados” (CARVALHO, 1998). A Teoria foi cunhada a partir dos desafios na formação de médicos em cursos superiores,

destinada à formação profissional para a resolução dos desafios em elaboração de diagnósticos e decisões de tratamentos médicos.

Alguns conceitos importantes para a compreensão desta teoria são: domínio de conhecimentos pouco estruturados, nível de aprendizagem de iniciação, nível de aprendizagem avançado, nível de aprendizagem de especialização ou maestria, aprender em domínios complexos. (SILVA et al, 2017)

“Segundo os proponentes da teoria, (...) os domínios complexos e pouco-estruturados caracterizam-se pela falta de regras ou princípios gerais que se apliquem aos casos concretos; pelo facto das relações hierárquicas de domínio e de subordinação serem alteradas de caso para caso; pelo facto dos mesmos conceitos assumirem diferentes padrões de significância quando colocados em contextos diferentes; pelo facto dos protótipos tenderem a induzir em erro e por as interacções entre os diferentes conceitos permitirem salientar a novidade presente no caso”. (CARVALHO, 2000)

Esta Teoria apresenta propostas que se adaptam a aprendizados não generalizáveis de alta complexidade, na qual a pessoa necessita de esquemas mentais que podem ser adaptados para soluções caso a caso. Sendo específica para a aprendizagem em nível avançado e importante de ser considerada na formação de professores.

Esta Teoria foi inicialmente utilizada pelos cursos de formação de médicos, sendo então estendida para outras formações em nível universitário. Porém sua especificidade de

tratar da aprendizagem em nível avançado pode ser utilizado no Ensino Básico, após a aquisição dos elementos fundamentais de cada disciplina. A abordagem desta teoria pelas Escolas Básicas permitiria maior facilidade dos alunos em soluções de problemas de ordem complexa, como o estudo de soluções para problemas sociais ou que envolvam mais de um campo do conhecimento.

Algumas limitações desta Teoria encontram-se na dependência da tecnologia desenvolvida que permitiria maior relação entre conteúdos, melhores desenhos de esquemas mentais apropriados e maior e melhor qualidade das interações e colaboração entre os estudantes. Assim o avanço do conhecimento e da aprendizagem, estaria bastante relacionado com os avanços tecnológicos.

TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA (AUSUBEL; NOVAK; HAVESIAN, 1978)

David Ausubel (DISTLER, 2015) desenvolveu sua Teoria ancorada especialmente no conceito de Aprendizagem Significativa a partir da Década de 40 aproximadamente, nos Estados Unidos, país em que nasceu como filho de imigrantes judaicos, período de intenso preconceito contra Judeus e sua religião. Com fortes influências de Jean Piaget (1982), “Ausubel é considerado, junto com Piaget, Bruner e Novak, um dos expoentes da linha cognitivista” (DISTLER, 2015).

O princípio de seu trabalho está presente na frase: “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigüe isso e ensine-o de acordo” (AUSUBEL; NOVAK; HAVESIAN, 1978), desta forma a aprendizagem ocorre pela ancoragem de informações e conceitos mais específicos em conhecimento mais geral, mais inclusivo. Em um armazenamento de informações organizado e hierarquizado (DISTLER, 2015).

O conceito de aprendizagem está colocado como oposto ao de aprendizagem mecânica, memorizatória, porém o autor não restringe a prática pedagógica apenas à aprendizagem significativa. Ausubel (AUSUBEL; NOVAK; HAVESIAN, 1978) identifica que no processo de aprendizagem escolar ambas situações teriam seu momento. Sendo a aprendizagem significativa a mais desejada por ser armazenada por mais tempo e melhor aprendida. Porém compreendendo que em alguns momentos e situações a aprendizagem seria mecânica, com conceitos memorizados de forma arbitrária para posteriormente serem conectado a rede de significados pela aprendizagem significativa.

Algumas limitações desta teoria segundo Cachapuz et al. (1992) são: supervalorização dos saberes conceituais; a teoria de organização hierárquica das aprendizagens não abranger qualquer aprendizagem; pouca consideração das competências cognitivas e metacognitivas; não abrangência da relação entre aprendizagem e desenvolvimento; não consideração do aspecto social do desenvolvimento.

APRENDIZAGEM CENTRADA NO

ALUNO (ROGERS, 1969)

Carl Rogers (FRED, 2010) desenvolve sua Teoria a partir do desenvolvimento de atendimento em psicologia no qual considera a psicanálise e o comportamentalismo muito reducionistas para a prática do psicólogo. A partir dos escritos em psicologia, amplia a abrangência da sua teoria humanista com orientações para os professores permitirem que o aluno se autorregule e siga o curso de sua natureza de aprender. Rogers (FRED, 2010) “Considerava que cada pessoa possui a capacidade de se autoatualizar, a qual, uma vez liberada, lhe permitiria resolver seus problemas”. O professor ou mestre deve estar comprometido em criar uma atmosfera favorável, tornando os objetivos explícitos, sendo um recurso para os alunos.

Para Rogers (1969), o aprendizado do aluno parte de seu próprio interesse e autorregulação, sendo a educação facilitadora deste propósito. Rogers defende a teoria de que os seres humanos tendem a aprender e se autorregular sendo o professor ou o terapeuta o mediador que dá condições e suporte para que isto ocorra.

As críticas aos escritos de Rogers (1969) pautam-se em que as teorias são pouco científicas, e que Rogers (1969) subestima os conflitos sociais e apresenta uma visão da humanidade excessivamente otimista (GONZÁLES REY; 2005a, 2005b).

TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS (GARDNER, 1994)

Gardner (1994) desenvolveu sua teoria em Harvard, com influências dos trabalhos de Jerome Bruner e Erik Erikson, a partir da década de 70. Gardner (1994) reelabora o conceito de inteligência, relacionando-o a resolução de problemas reais e não apenas a responder testes de inteligência. (LARUCCIA, ROBERTO COSMANO; 2012)

As contribuições da ampliação do conceito de inteligência a partir dos estudos de Howard Gardner (1994) para a educação e a concepção de aprendizagem, pautaram-se na reafirmação que autores anteriores já teriam escrito que não apenas responder a testes cognitivos dariam conta de toda a aprendizagem do indivíduo e da complexidade dos produtos da inteligência. Howard Gardner (1994) não explora a aprendizagem e o desenvolvimento diretamente em seus trabalhos, tendo focado sua pesquisa em como o ser humano resolve problemas de diferentes natureza e estímulo, e que o funcionamento cognitivo, os percursos da informação no cérebro eram diferentes para cada tipo de inteligência. E que as inteligências múltiplas se organizam e interagem de formas diferentes em cada ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer e compreender diferentes teorias da aprendizagem, seus pressupostos teóricos, possibilidades metodológicas é importante para respaldar a prática do

professor e realizar uma práxis complexa, não desconectada e que abarque o que a academia tem a dizer sobre e para a Escola. Mediante deste estudo podemos perceber algumas similaridades e divergências entre os estudos, sendo importante a partir dos princípios elaborados em cada Projeto Político Pedagógico de cada Escola, discutir-se quais Teorias da Aprendizagem são mais coerentes e como isto se concretiza na prática docente.



MARCELA MOREIRA CERENCIO

Graduação em Educação Física pela Universidade de São Paulo (2005); Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (2012); Especialista em Gestão Escolar pela Universidade da Cidade de São Paulo (2012); Atualmente estudando Licenciatura em Matemática pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Diretora de Escola efetivo na EMEF Francisco Alves Mendes Filho - Chico Mendes; Supervisora Escolar designado na Diretoria Regional de Ensino Penha.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. and HANESIAN, H. Educational psychology: a cognitive view. 2nd. ed. New York, Holt Rinehart and Winston, 1978.

BRUNER, J; GOODMAN, C. "Value and need as organizing factors in perception" *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42 (1), 33-44, 1947.

CACHAPUZ, A. et al. Ensino de ciências e formação de professores. Projeto Mutare. Universidade de Aveiro: Eduardo & Nogueira, Ltda. Artes Gráficas, 1992.

CAETANO, L. "A epistemologia genética de Jean Piaget - 29/9/2010" in Site do Instituto de Psicologia da USP, 2010, disponível em http://www.ip.usp.br/portal/index.php?option=com_content&id=1797:a-epistemologia-genetica-de-jean-piaget&Itemid=97. Acesso em 15 de Agosto de 2018.

CARVALHO, A. Os documentos hipermedia estruturados segundo a teoria da flexibilidade cognitiva: importância dos comentários temáticos e das travessias temáticas na transferência do conhecimento para novas situações. Dissertação (Doutorado em Educação). Universidade do Minho, 1998.

CARVALHO, A. "A Representação do Conhecimento segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva" in *Revista Portuguesa de Educação*, 2000, 13 (1), 169 - 184, 2000.

COLE, M. "The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other" in WERTSH, J (Org.), *Culture, communication and cognition.*

Vygotskian Perspectives (pp. 146-161) Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

CORREIA, M "A constituição social da mente: (re) descobrindo Jerome Bruner e construção de significados" *Estudos de Psicologia*, 2003 8 (3), 505-513.

DISTLER, R. "Contribuições de David Ausubel para a intervenção psicopedagógica" in *Revista de Psicopedagogia* 32 (98), 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000200009 Acesso em 15 de Agosto de 2018.

FERRARI, M. "Howard Gardner, o cientista das inteligências múltiplas" in *Nova Escola*, outubro de 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1462/howard-gardner-o-cientista-das-inteligencias-multiplas>. Acesso em 16 de agosto de 2018.

GARDNER, Howard. *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Artes Médicas. Porto Alegre, 1994.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

GONZÁLEZ REY, F. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

JEROME BRUNER. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Jerome_Bruner&oldid=52439773>. Acesso em 15 de Agosto de 2018.

LARUCCIA, M.; ROBERTO COSMANO, S. *As Inteligências Múltiplas: Uma Análise*

de Conteúdo de Pesquisa. Augusto Guzzo Revista Acadêmica. 1 (9).32, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277993549_As_Inteligencias_Multiplas_Uma_Analise_de_Conteudo_de_Pesquisa. Acesso em 16 de Agosto de 2018.

MARQUES, R. "A Pedagogia de Jerome Bruner" in Escola Superior de Educação de Santarém, 2018, disponível em http://www.eses.pt/usr/Ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf. Acesso em 15 de Agosto de 2018.

MESQUITA, C; "Pedagogia da Infância: Aprendendo com Bruner" in International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD, ano XXVI, 1 (3), 2014.

NOGUEIRA, T. "Flexibilidade cognitiva nas vivências e práticas educativas casebook para a formação de professores". in NASCIMENTO, A; HETKOWSKI, T. (orgs.) Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-06.pdf> Acesso em 15 de Agosto de 2018.

PIAGET, J. A representação do mundo na criança. Rio de Janeiro: Difel, 1982.

_____. Comentários de Piaget sobre as Observações Críticas de Vygotsky concernentes a duas obras: "A Linguagem e o Pensamento da Criança" e "O Raciocínio da Criança". Em Aberto, Brasília, 9 (48), out/dez, 1990.

OSTERMANN, F; CAVALCANTI, C. Teorias de Aprendizagem. Porto Alegre: Evangraf, UFRGS, 2011.

QUEIROZ, K; LIMA, V. "Método Clínico piagetiano nos estudos sobre Psicologia Moral: o uso de dilemas" in Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, 3 (5), Jan-Jul, 2010, pg 110 a 131, disponível em <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Scheme/Vol3Num05Art05.pdf> Acesso em 15 de Agosto de 2018.

Roger, C.. Freedom to Learn: a view of what education might become. Columbus: Charles E. Merrill, 1969.

ROSSI, T.; ROSSI, C; "O Conceito de Internalização em Vygotsky: algumas aproximações teóricas desde a semiótica peirceana" in Anais do VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade". São Cristóvão, CE, Brasil, 20 a 22 de setembro de 2012.

SARTÓRIO, L. "Apontamentos críticos às bases teóricas de Jean Piaget e a sua concepção de educação" in Revista Eletrônica Arma da Crítica, 2 (número especial), Dez, 2010, pg 205 a 226, disponível em http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo_12_especial.pdf. Acesso em 15 de Agosto de 2018.

SILVA, E; SILVA, S; "Flexibilidade cognitiva: tendências e perspectivas para a administração" in Anais do Congresso Latino Americano de Administração e Negócios, CONLAAN, Ponta Grossa, Paraná, de 07 a 09 de junho de 2017. Disponível em https://www.conlaan.com.br/2017/artigo_nome/58_02052017_12.pdf Acesso em 15 de Agosto de 2018.

SMOLE, K. Múltiplas Inteligências na Prática Escolar. Brasília : Ministério

da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999.

WEIR, K. "The centenarian psychologist" in *Monitor in Psychology* Mai, 2015, 46 (5), pg 48. Disponível em <http://www.apa.org/monitor/2015/05/centenarian-bruner.aspx> Acesso em 15 de Agosto de 2018.

VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes,. 2009

ZANELLA, A. "Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas" in *Temas em Psicologia*, 2 (2), ago. 1994.

ZIMRING, F. *Carl Rogers*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.



A GESTÃO ESCOLAR E O TRABALHO COM O TDAH: CONSTRUINDO UM DISCURSO PEDAGÓGICO COM UMA LINGUAGEM NARRATIVA IMPROVISADA

RESUMO: Este artigo tem como objetivo principal relacionar as interfaces do Discurso Pedagógico difundido pelo trabalho da Gestão Escolar correlacionando com o TDAH mediado por um aporte a esse atendimento especializado e diferenciado e verificando suas ramificações e vicissitudes no seu processo de construção dentro do ambiente escolar. Temos como principal objetivo elucidar a práxis da intercorrelação do trabalho da Gestão Escolar com o TDAH. As narrativas ressoadas dentro de nossa análise visam contribuir em um trabalho articulado e vislumbrando a potência que a prática pedagógica legitimamente democrática possa ressoar dentro desse contexto. Pretendemos contribuir com a Formação de Professores que sejam capacitados a trabalhar com a Inclusão dentro da perspectiva da Gestão Escolar em consonância com ao trabalho com TDAH.

Palavras-chave: Gestão Escolar; TDAH; Inclusão; Discurso Pedagógico; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Gostaríamos de introduzir este artigo com a visão da Gestão Escolar que trabalha diária e cotidianamente com o TDAH em seu cotidiano e vivencia suas dificuldades e desafios oriundos do processo pedagógico. Acreditamos sobremaneira que a Gestão Escolar vem sendo desafiada para compor uma resposta ao clamor da Inclusão Escolar que perpassa a realidade educacional brasileira.

Acreditamos que esse trabalho é dinâmico e propõe uma interlocução entre a Gestão Escolar que trabalha diretamente com a Inclusão e põe na prática as políticas públicas educacionais que nascem no bojo da redemocratização do Estado Brasileiro.

Como vemos na Constituição Federal Cidadã promulgada em 1988 a Educação é Direito de Todos. E, nesse contexto verifica-se que a reformulação e o desencadeamento de uma nova relação com a Gestão Democrática e o TDAH pode ser concebida no atendimento e na inserção desses sujeitos dentro do contexto escolar em que se faz presente na prática pedagógica cotidiana.

As nossas leituras e discussões em torno da temática ressoaram em uma releitura da Pedagogia da Autonomia, em que o autor em discussão sobre a temática do racismo, afirma (FREIRE, 1997, p. 53-54).

Me torno tão falso quanto quem pretende estimular o clima democrático na escola por meios e caminhos autoritários. Tão fingido quanto quem diz combater o racismo, mas perguntado se conhece Madalena diz: 'Conheço-a É negra, mas é competente e

decente. (...) A compreensão do papel das conjunções que, ligando sentenças entre si, impregnam a relação que estabelecem de certo sentido, o de casualidade, falo porque recuso o silêncio, o de adversidade, tentaram dominá-lo, mas não conseguiram, o de finalidade, Pedro lutou para que ficasse clara a sua posição, o de integração, Pedro sabia que ela voltaria, não é suficiente para explicar o uso da adversativa, mas na relação entre a sentença Madalena é negra e Madalena é competente e decente. A conjunção, mas aí, implica um juízo falso, ideológico, sendo negra, espera-se que Madalena nem seja competente nem decente. (...) A razão é ideológica e não gramatical. (Grifos do autor).

Esse excerto retirado da obra de FREIRE (1997) aponta para os interstícios e ramificações do trabalho da Gestão Escolar com o TDAH. O racismo, a discriminação e o preconceito constituem uma “razão ideológica” que justificaria os juízos de falso valor, como “João é favelado, mas é honesto e trabalhador”. A essa causalidade formulada por conjunções devemos verificar e indagar a Ideologia impregnada nessa afirmação, colocando em adversidade (pela conjunção, mas) o favelado que seria o sujeito João aos adjetivos de trabalhador e honesto, que não “combinariam” com uma pessoa oriunda da favela. Nesse sentido verificamos sim que o TDAH tem sido diagnosticado e trabalhado dentro da escola com uma visão democrática e inclusiva tendo como desafio o desenvolvimento pleno e integral desses sujeitos dentro da relação pedagógica e educativa que se constrói dentro de uma escola com Gestão Democrática que

vivencia e enfrenta cotidianamente o trato com o TDAH e outros contornos que não estão mais ocultados, mas sim que são emergentes e que suscitam novas relações a serem vivenciadas e construídas no contexto escolar.

Aqui serão buscados a estruturação de um Discurso Pedagógico mediado pelo seu meandro de uma análise estruturante da Linguagem em suas Narrativas Improvisadas mediante uma reflexão densa e epistemológica promulgada pela inserção crítica dentro de um convívio inclusivo do trabalho da Gestão Escolar com o TDAH.

TDAH é a sigla de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, um tipo de transtorno neurológico, que surge na infância, geralmente como fator genético, e em muitos casos, acompanhando o indivíduo em sua vida adulta.

As principais características ou sintomas são a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade, resultando na dificuldade de relacionamento com a família e com outras crianças e professores no ambiente escolar. Ainda na escola, os portadores do TDAH são descritos como “inquietos”, “agitados”, “desobedientes” ou que “vivem no mundo da lua”, gerando dificuldades de aprendizagem provocadas pela falta de concentração.

Além do fator genético, existem outras teorias sobre as causas do surgimento do TDAH em determinados indivíduos, como por exemplo, ingestão de álcool e nicotina durante a gravidez, problemas no parto e sofrimento do feto, exposição ao chumbo, etc.

O tratamento do TDAH é feito à

base de medicamentos ou de técnicas psicoterapeutas. A fase de tratamento deve ser acompanhada por profissionais especializados nas áreas de Neurologia, Psicologia, Psiquiatria, Fonoaudiologia e outras. Alguns medicamentos usados no tratamento são os psicoestimulantes à base de metilfenidato, comercialmente vendidos como Ritalina ou Concerta. Somente um médico especialista pode fazer o diagnóstico e indicar o tratamento mais adequado.

Com esse quadro aqui composto verifica-se aqui que a relação estabelecida incide sobre o TDAH reflete sobremaneira a práxis Inclusiva no âmbito escolar. De modo que é dentro desse contexto que o mote da investigação estabelecido aqui permeia as relações dentro do trabalho da Gestão Escolar com o TDAH.

E pensamos aqui numa Escola Cidadã que pensa a Democracia em seu contexto de vivência dentro do âmbito escolar. E foi Paulo Freire quem melhor definiu uma educação para e pela cidadania quando, no Instituto Paulo Freire, em São Paulo, em uma entrevista à TV Educativa em 1997, falou de sua concepção da Escola Cidadã: “A Escola Cidadã”, dizia ele, “é aquela que se assume como um centro de direitos e deveres. É uma escola coerente com a liberdade. É uma escola de comunidade, de companheirismo, que vive a experiência tensa da democracia”.

A Escola Cidadã Freire é uma escola una e diversa, uma escola na perspectiva unitária de sociedade e de educação. Por isso é uma escola que luta pela superação das desigualdades perante o direito à educação. Unitária não significa uniformizadora. Ao

contrário, significa síntese do diverso. Mas, a diversidade só é democrática quando existem condições de produção social da existência igualitárias.

Em 1994, com base nas primeiras experiências de educação cidadã, o Instituto Paulo Freire sistematizou as linhas fundamentais de um projeto de educação para e pela cidadania, o Projeto da Escola Cidadã, acentuando a corresponsabilidade na gestão da educação pública entre o poder público, a escola e a comunidade, num verdadeiro “regime de colaboração”, como previa a Constituição Federal de 1988, chamada de “Constituição Cidadã”.

Ainda que o fim seja a formação para e pela cidadania, essas escolas e as políticas educacionais que as promovem, têm uma formatação própria em cada realidade. O que elas têm em comum, além do seu propósito principal, é o respeito pelas características histórico-culturais da região, os ritmos e as conjunturas específicas.

Sendo assim, o quadro epistêmico que temos pela frente é como promulgado por Boaventura de Souza Santos (2002) “temos todos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza. Mas, temos todos o direito de ser iguais quando a igualdade nos descaracteriza”.

De modo que, na prática, as reflexões aqui suscitadas ficam entremeadas do manancial epistemológico que a reflexão crítica nos propõe dentro da análise da realidade escolar que é aqui abarcada dentro do trabalho de uma Gestão Escolar verdadeiramente democrática com o TDAH partindo do pressuposto alicerçado pelo

paradigma da Escola Inclusiva.

Esperamos aqui contribuir para a pesquisa que abarca a prática da Inclusão dentro do contexto da Gestão Democrática da Escola que, em seu trabalho com o TDAH, promulga novas interfaces para a Educação. Desencadeando novos conceitos que são aqui permeados pela promulgação dentro de uma ótica do trabalho pedagógico que indica a necessidade de promovermos novas práticas dentro da Escola.

Dentro desse discurso o que verificamos é a importância de refletirmos e apresentarmos novas alternativas para que a Gestão Escolar que trabalhe mais democraticamente suas relações e a Inclusão do TDAH dentro da escola enfrentando seus desafios e conflitos que são suscitados ao trabalhar com o novo e com as diferenças.

Estas crianças têm dificuldade de memorização de sequências, não percebem detalhes, reincidem nos mesmos erros, desorganizam-se constantemente, esquecem conteúdos correlacionados ao tema principal, perdem-se nos eventos que são paralelos ao evento principal de uma determinada matéria, no passo-a-passo das fórmulas e dos conceitos das matérias mais decorativas ou monótonas. Portanto, a escola deve participar do processo terapêutico formulando práticas e caminhos que facilite e otimize a absorção de conteúdos e a desenvoltura nas avaliações.

Notocantear o TDAH na Escola, podemos dividir tais estratégias em 3 eixos de ação: didática em sala de aula, meios de avaliação e apoio organizacional. A didática em sala de aula deve buscar meios que melhorem a

concentração deste aluno: mudar tom de voz de acordo com a necessidade dando ênfase em momentos mais importantes do assunto, colocar este aluno para sentar bem próximo do professor, começar a aula com algum tipo de motivação (uso de perguntas que devem ser respondidas ao final após a transmissão do conteúdo e que, em caso de acerto, pode ser dada uma nota que se somará à média final), associar o assunto da aula a alguma situação do contexto que interessa ao aluno ou que tenha uma aplicação prática, utilizar-se de estímulos audiovisuais ou sensoriais, os quais têm grande poder de memorização, ser mais emocional na transmissão da aula, menos cópia e menos texto.

E a Gestão Escolar deve estar atenta a essas reflexões aqui apresentadas e promoverem uma análise atenta para oferecer o melhor aporte possível ao trabalho com TDAH dentro da escola trabalhando dentro da tríade Gestão Escolar-Professor-TDAH.

Atentos a isso esperamos que o nosso artigo suscite a reflexão dentro da temática aqui abordada e possa promover uma reflexão detida dentro desse contexto e que contribua com o melhor desenvolvimento possível da Gestão Escolar com o trabalho com TDAH.

CONSTRUINDO UM DISCURSO PEDAGÓGICO

Para a elaboração deste artigo vincularemos as nossas investigações para a análise do Discurso Pedagógico suscitado mediante o trabalho da Gestão Escolar no trabalho com TDAH no contexto de uma linguagem

que se incide pela prática pedagógica elaborada tendo como princípios a Inclusão e a promoção de relações verdadeiramente democráticas no âmbito escolar.

Nagle (1976, p. 12) afirma:

Talvez um bom caminho para preparar uma introdução ao discurso pedagógico se encontre numa classificação geral da literatura pedagógica. Uma vez indicadas algumas de suas características mais marcantes será possível encontrar os primeiros elementos para um estudo sobre o discurso pedagógico que permitam situar suas falhas e deformações.

A essa primeira aproximação da análise do discurso pedagógico, devemos considerá-lo enquanto produção de uma linguagem difundida nas ciências da educação que tem, como exponencial maior, a Pedagogia. Mas, suas convergências são evidenciadas e produzidas também no cotidiano escolar, como por exemplo, na difusão do mito do bom aluno, de que as crianças pobres não conseguem aprender, na ideia de que os alunos bagunceiros e rebeldes são maus alunos, de que o ensino tradicional deve ser superado por um ensino novo e inovador, etc., mas, como se produz e se difunde esse discurso?

CORDEIRO (2002, p. 21) ilustra bem o que intentamos nessa indagação ao afirmar que “o discurso pedagógico não apresenta razões em torno do seu referente – ‘é porque é’ – e se vale de uma pretensão da cientificidade para se legitimar. Dessa maneira, resolvem-se os problemas da informatividade, do interesse e da utilidade, já que, ‘se a fala do professor informa’. ‘Logo, tem interesse e utilidade’:

pelo mero contato com o professor, o aluno pode dizer que sabe, isto é, que aprendeu, perdendo-se de vista os elementos reais do processo de ensino e aprendizagem (...). Na medida em que o discurso pedagógico veicula modelos de conduta, 'algo que deve ser', ele adquire legitimidade, garantindo a si próprio e à instituição em que se origina, a escola, num mecanismo circular de autolegitimação (Op. Cit. ORLANDI, 198, p. 17). A essas proposições acerca da produção e disseminação do discurso pedagógico, corrobora-se a definição do seu autoritarismo, na medida em que se impõe e se autolegitima, de forma autônoma e estanque da prática pedagógica e incide sobremaneira na ação educativa promovida pelo professor e no imaginário social sobre a escola.

O imaginário caricatural difundido na sociedade, acerca do discurso pedagógico latino-americano, por exemplo, pode ter sua clarividência em novelas como *Rebeldes*, *Carrossel* e em seriados como *Chaves*, que tem conexão com o imaginário social da escola brasileira – sendo transmitidos na rede de televisão aberta do país –, que produz novelas como *Malhação* e séries como a *Escolinha do Professor Raimundo*. Todos esses programas citados trazem seu cotidiano vivenciado na escola. São retratos importantes que compõem um “currículo cultural” sobre o qual se ramifica e incide sobre a sociedade o discurso pedagógico caracterizando a escola.

AZANHA (1992, p. 53), ao analisar o “abstracionismo pedagógico” presente em estudos sobre a educação brasileira, verifica

que o discurso difundido sobre a realidade educacional do país aponta que

Há décadas sucedem-se análises da escola brasileira de 1º grau, concluindo as mesmíssimas coisas: insuficiência numérica e má qualidade. Embora a primeira característica seja uma simples questão de estatísticas e, portanto, quase indiscutível, com relação à má qualidade o fundamento empírico é quase impalpável, porque os estudos que veiculam a tese são desacompanhados das laboriosas descrições indispensáveis e substituídas pela superficialidade abstracionista que ignora a riqueza do real, classificando-o por meio de esquemáticas contrafações teóricas. Para nós, contudo, a questão que permanece está no discutível valor desses exercícios abstracionistas que, evidentemente, não representam a totalidade das investigações sobre a realidade educacional brasileira, mas que inegavelmente pontificam sobre o assunto. Nesses estudos, a entidade focalizada – a escola brasileira – não tem vinculação semântica com a realidade educacional do país.

É elucidada, no excerto citado acima, a incidência de uma análise da educação no Brasil embasada na apuração quantitativa que não dialoga com dados reais e aspectos qualitativos do objeto de pesquisa em foco, difundindo desse modo um discurso “abstracionista” que não leva em consideração o real, e classificando seus resultados numa perspectiva analítica que se traduz apenas em esquemas teorizados que não vão representar globalmente uma investigação acerca da educação brasileira.

Para continuarmos a nossa análise sobre o

discurso e suas imbricações, nos remetemos à ótica do “discurso competente” preconizado por Chauí (1989, p. 11) que, enquanto discurso do conhecimento,

Sabemos que é o discurso do especialista, proferido de um ponto determinado da hierarquia organizacional. Sabemos também que haverá tantos discursos competentes quantos lugares hierárquicos autorizados a falar e a transmitir ordens aos degraus inferiores e aos demais pontos da hierarquia que lhe foram paritários. Sabemos também que é um discurso que não se inspira em ideias e valores, mas na suposta realidade dos fatos e na suposta eficácia dos meios de ação. Enfim, também sabemos que se trata de um discurso instituído ou da ciência institucionalizada e não de um saber instituinte e inaugural e que, como conhecimento instituído, tem o papel de dissimular sob a capa da cientificidade a existência real da dominação.

O que é importante destacarmos sobre essa competência atribuída e difundida pelo discurso é a sua burocratização e institucionalização da produção científica e seus saberes. Trata-se do discurso especializado que se encontra instituído numa hierarquia. A autorização da promulgação desse “discurso competente” se dá por essa hierarquização. O discurso enquanto forma de poder que veste a “capa” da ciência para lhe dar credibilidade e garantir a sua autolegitimação.

À essa caracterização de Chauí (1989) acerca da produção do “discurso competente” se aproxima a definição de Orlandi (1983, p. 23) sobre o discurso pedagógico, que é por

ela preconizado enquanto “uma formação social como a nossa, ele se apresenta como um discurso autoritário, logo, sem nenhuma neutralidade. O DP (discurso pedagógico) se dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade. O estabelecimento da cientificidade é observado, segundo o que podemos verificar, em dois aspectos do DP: a metalinguagem e a apropriação do cientista feita pelo professor”.

Dá-se nesse contexto da produção do discurso pedagógico rubricado pela ciência, mitos como os do “bom professor” e do “bom aluno”, que incidem também na formulação de projetos educacionais e até mesmo em políticas públicas, haja vista a divulgação de relatório da UNESCO (publicado em junho de 2007 e por nós pesquisado) que verifica que é atribuído ao aluno a culpa pelo fracasso escolar, e também pode servir de ilustração os indicadores de repasse de verbas do PDE (Plano de Desenvolvimento de Educação) apresentado pelo Ministério da Educação do Brasil no primeiro semestre de 2007, que priorizou o repasse às escolas que tiveram pior resultado em avaliações como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

É nítida nesses casos a referência a diretrizes que compõem o que o discurso pedagógico produz na escola e é incorporado pela sociedade e pelos gestores e especialistas de educação. A ênfase em uma “pedagogia de resultados” é clara e incide sobre o discurso difundido pelos professores acerca dos seus objetivos, metas e resultados alcançados no exercício da sua docência e na realidade

vivenciada no cotidiano escolar. Que analisa em seu trabalho as redações de professores em concursos públicos, compôs um texto-síntese intitulado “O educador e a sua missão de educar” Almeida Guido (1986, p. 123-24), que traz as imagens sobre a função docente que são atribuídas pelos professores. Essas imagens denotam que:

A missão do professor é tarefa árdua, mas com carinho, amor e compreensão, tudo estará resolvido. O professor deve doar a sua vida, entregar-se de corpo e alma à sua nobre missão, sem esperar recompensas, mas com estoicismo e abnegação. O educador deve mirar-se no exemplo de Cristo, o educador maior, e o aluno deve ver no professor seu modelo, seu ídolo, seu herói. O professor deve amar seus alunos como a seus próprios filhos. Da juventude de hoje, depende o Brasil de amanhã. Lembre-se, mestre, o aluno precisa mais de seu amor do que de sua sabedoria.

A leitura dessas imagens, após a discussão no curso sobre o texto de Max Weber (“A ciência como vocação”. In: *Ensaio de Sociologia*. 5a ed. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1982. p. 154-183) se deu de forma demasiadamente intrigante, pois são um contraste do professor enquanto um sacerdote, que está exercendo uma maternidade e é um profeta para seus alunos, exemplificado por Jesus Cristo, “o educador maior”.

Resgatamos esses excertos de do texto citado acima do Curso de Didática II (que realizamos no segundo semestre de 2004) e também em Questões de Teoria do Ensino (segundo semestre de 2006).

Essas imagens caracterizam os “slogans educacionais” conceituados por SHEFFLER (1974,p.36)que,deacordocomsuaconcepção, no âmbito educacional, proporcionam símbolos que unificam as ideias e atitudes chaves dos movimentos educacionais. Expressam e promovem, ao mesmo tempo, a comunidade de espírito, atraindo novos aderentes e fornecendo confiança e firmeza aos veteranos. Assemelham-se a slogans religiosos e políticos e, como esses, são produtos de um espírito partidário. Posto que os slogans não têm nenhuma pretensão de facilitar a comunicação ou de refletir significações (...). Ninguém defenderá seu slogan favorito como uma estipulação útil ou como um reflexo exato das significações dos seus termos constituintes. É ocioso, portanto, criticar um slogan por inadequação formal ou por inexatidão na transcrição do uso. Entre eles e as definições, no entanto, existe uma importante analogia que deve ser examinada. (...) fornecem símbolos que unificam as ideias e atitudes chaves de certos movimentos, ideias e atitudes essas que poderiam encontrar alhures uma expressão mais plena e mais literal.

São “slogans educacionais” como os colhidos por Almeida (1986) que compõem o discurso pedagógico em sua difusão e reprodução acerca da função docente. Que, como vimos no excerto citado acima, se assemelham aos “slogans” políticos e religiosos, imbuídos de um “espírito partidário”.

Podemos considerar a linha tênue que o discurso pedagógico perpassa entre a arte e a ciência. Entendendo aqui, a arte, a partir

da proposição de MERLEAU-PONTY (1989, p. 103) que deve ser incorporada ao nosso trabalho de aproximação desse universo, que afirma que “o primeiro desenho nas paredes da caverna fundava uma tradição porque recolhia uma outra: a da percepção. A quase eternidade da arte confunde-se com a quase eternidade da existência humana encarnada e por isso, temos, no exercício do nosso corpo e de nossos sentidos, com que compreender a gesticulação cultural, que nos insere no tempo”. E, compreendemos a ciência como Aristóteles, e para ele, “a ciência é a busca de causas universais, que dão uma explicação comum a um grupo de fenômenos. O filósofo distingue com clareza os ramos no tronco do saber: Há uma ciência que investiga o Ser e os atributos que lhe são próprios em virtude da sua natureza. Ora, essa ciência é diversa de todas as ciências particulares, pois nenhuma delas trata universalmente do Ser enquanto Ser” (In: PEREIRA, 1991, p. 56).

A ciência e a Arte aqui tratadas enquanto construções históricas e sociais da humanidade são produzidas na sociedade em que vivemos dentro de um contexto cultural em que o discurso pedagógico também é difundido e reproduzido, incidindo essa tríade por nós apresentada (arte, ciência e discurso pedagógico) sobre a prática pedagógica e o “imaginário” sobre a escola, em seus “slogans” produzidos e incorporados em uma tradução de significados atribuídos à instituição escolar e reproduzidos em expectativas criadas acerca do trabalho docente e da escolarização ansiada pelos alunos e suas famílias.

Entre a arte e a ciência, acreditamos no

discurso pedagógico que conflui das nossas aulas de reforço devendo ser compreendido enquanto “obra de arte” que, como definida por FERREIRA SANTOS (1999, p. 75) como prática social, é registro da subjetividade do artista/artesão, que, por sua vez, possui a marca do grupo cultural a qual ele pertence, seja na sua afirmação ou na sua negação contestadora. (...) assim, o artista (...) possui um papel social, na medida em que a obra, mesmo não dirigida para um público específico, relaciona-se com um público que extraíra dela incontáveis significações e leituras. Pedagogicamente, o artista ensinará seu ofício ou será copiado.

Dá-se então a importância de analisarmos criticamente o discurso pedagógico no contexto em que é difundido, e procurarmos as raízes de sua origem, pois pode-se ver que essa é oriunda, assim como a “obra de arte” da subjetividade do autor e tem incorporada a identidade do âmbito cultural em que está inserido. Devem-se compreender os meandros do discurso pedagógico, para não ficarmos viesados em nossa prática educativa, negando-o com veemência ou incorporando-o sem a necessária criticidade.

Nosso artigo baliza-se dentro desse quadro epistêmico aqui composto e de alguns pressupostos balizados que não se concebem absolutos, mas que foram colocados em análise na elaboração desse trabalho e que pode ser consolidado para a discussão de um Discurso Pedagógico que contribua para o desenvolvimento do trabalho da Gestão Escolar com o TDAH.

AS NARRATIVAS IMPROVISADAS SUSCITADAS PELA LINGUAGEM DA GESTÃO ESCOLAR NO TRABALHO COM O TDAH

A nossa reflexão partiu de uma profunda análise bibliográfica indicada a partir da orientação de pesquisa alicerçada com os referenciais que já apresentamos nesse artigo.

Por meio da análise bibliográfica espera-se construir um corpo de pesquisa sendo aqui elaborado nesse artigo e, que de maneira qualitativa, coletando e esmiuçando dados que contemplem nossa análise dentro do Discurso Pedagógico do nosso aporte literário e que suscita uma análise da Linguagem da Gestão Escolar com o trabalho promovido com o TDAH.

Nossas leituras serão orientadas para constituir um corpus de pesquisa alicerçada pela construção de um paradigma epistemológico que contemple nossa análise e promova as interfaces entre o trabalho da Gestão Escolar com TDAH e suas correlações estruturantes e fenomenológicas dentro da construção do Discurso Pedagógico por nós analisado e que aqui é suscitado por uma linguagem própria que é oriunda das Narrativas Improvisadas que analisamos nesse trabalho.

Nesse sentido, a base de nossa metodologia qualitativa de pesquisa deu-se pelas leituras de modo que a abordagem da linguagem será o eixo motriz dessa reflexão suscitada pelas Narrativas Improvisadas.

A ideia da proposição do estudo das

narrativas improvisadas com o nosso artigo advém da nossa necessidade existencial de compor e tecer histórias que a humanidade tem construído social, cultural e historicamente. Para resgatar a capacidade narrativa, visamos com o Improviso exercitar a capacidade recôndita de construir histórias que os meios de comunicação de massa e a parafernália tecnológica que nos assola na atualidade possam ser usados como instrumentos narrativos com o advento da construção improvisada.

Justifica-se propor o estudo das narrativas improvisadas para resgatar o humano perdido nesse contexto predatório da globalização e do neoliberalismo em que estamos inseridos na contemporaneidade. Narrar histórias é algo bom? Será que incentivamos a leitura prazerosa a bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos de nossa “democrática” nação brasileira?

As narrativas improvisadas buscam responder de modo propositivo a essas indagações e inquietudes que perpassam o “imaginário” de educadoras, educadores, escritoras e escritores que labutam no incentivo à leitura. A justificativa cabal do uso das narrativas improvisadas é a necessidade de construirmos juntos histórias de sacralizando a “genialidade” de autoras e autores. Pensamos que “gênios” amam a sua realidade e a transformam. Com a proposição das narrativas todas e todos podem ser capazes de alcançarem sua pretensa genialidade transformando com solidez e profundidade as suas múltiplas realidades.

Intentamos comprovar assim que

todos nós temos uma capacidade narrativa intrínseca que o imprevisto vem despertar, alimentar e fomentar, potencializando a leitura e a escrita em nossa sociedade brasileira e, quiçá, alcançar outros países e continentes.

Desse modo verificamos que o encontro de nossas reflexões acerca da Gestão Escolar em seu trabalho com o TDAH compõe um caleidoscópio multifacetado e entremeado por uma concepção democrática de Educação que subjaz do nosso exercício crítico de reflexão a partir de uma análise plena de motivações no trabalho a ser desenvolvido dentro da nossa realidade escolar em que a Gestão Democrática subjaz da nova práxis de vivência pedagógica que, no âmbito escolar, remete-se a uma reformulação que o trabalho com o TDAH suscita renovações e novas reflexões e motivações dentro do contexto da Gestão Escolar que reflete uma Inclusão plena e integral do TDAH mediante novas formas de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As nossas considerações finais foram feitas a partir de um denso e crítico estudo do discurso pedagógico do nosso aporte dentro do trabalho da Gestão Escolar com o TDAH. Sendo assim, conclui-se que dentro da nossa pesquisa dentro de uma perspectiva crítica e analítica de modo a coletar resultados e analisá-los dentro de um *modus operandi* paradigmático em que Kuhn (1991) afirma ainda que “o paradigma se constitui como uma rede de compromissos ou adesões, conceituais, teóricas, metodológicas e

instrumentais compartilhados. O paradigma é o que faz com que um cientista seja membro de uma determinada comunidade científica. Partindo de uma educação o jovem adquire os esquemas conceituais de sua atividade. É a educação profissional que lhe permitirá aprender e internalizar esses pressupostos. Uma vez aprendido o cientista vai compartilhá-los em sua prática profissional”. Nesse contexto, nossas considerações finais remetem-se à ótica da estruturação do discurso pedagógico e suas mediações dentro da aquisição da nova linguagem mediada pelas Narrativas Improvisadas, em nossos estudos aqui analisados como interlocutores das minúcias da reflexão acerca da Gestão Escolar dentro de seu trabalho com o TDAH. Com esse olhar, a nossa reflexão fez-se presente para elucidar a ótica de análise pelo viés de seus itinerários. Esperou-se imprimir densidade ao estudo em que mais do que analisar discursos se buscou a configuração da linguagem pedagógica no cotidiano dos mais diferentes níveis dentro da Gestão Escolar em seu trabalho com o TDAH pensado na melhor forma de se promover a Inclusão e a vivência democrática dentro do âmbito escolar.

Desse modo, nossas considerações finais configuram a presença do Discurso Pedagógico e da Linguagem suscitada pelas Narrativas Improvisadas dentro da Ideologia aqui apresentada de uma reformulação do trabalho da Gestão Escolar com o TDAH. A partir desses estudos no *cômputo* da nossa pesquisa espera-se contribuir com a Pesquisa em Gestão Escolar dentro do contexto do seu trabalho como TDAH numa perspectiva

crítica e radical. A intenção é colaborar na Formação de Professores no campo da Pedagogia, incentivando os educadores e educadoras a não se acomodarem com discursos hierarquizados e promovendo questionamentos à legitimidade dos discursos pedagógicos instituídos. Dessa forma, propõe-se ancorar numa escola Inclusiva que apresenta as implicações do trabalho da Gestão Escolar com TDAH que preconiza uma prática pedagógica que abarca as múltiplas expressões da Ciência, visando formular um discurso pedagógico instituinte que não deslegitima o instituído, mas legitima sua identidade educacional e pedagógica assim como intentamos realizar aqui em nosso artigo.



MÁRCIA CRISTINA MARIANO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2011); Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Censupeg (2017); Pós-Graduação em Gestão Educacional pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Diretora no Cei Construindo o Futuro I.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guido De. O professor que não ensina. São Paulo: Summus Editorial, 1986.

AZANHA, José Mário Pires. Abstracionismo Pedagógico. In: Uma ideia de pesquisa educacional. São Paulo: EDUSP, 1992.

CHAUÍ Marilena. O discurso competente. In: Cultura e Democracia. São Paulo: Cortez, 1989.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. Falas do Novo, Figuras da Tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80). São Paulo: UNESP, 2002. p. 11-32.

FERREIRA-SANTOS (1999) Pessoa, Imaginário & Arte: perspectivas antropológicas em pesquisa. In: Imagens da Cultura: um outro olhar. TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches. & PORTO, Maria do Rosário Silveira. São Paulo: CICE-FEUSP, Editora Plêiade, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KUHN, Thomas. S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1991.

MERLEAU-PONTY, M. (1989). A linguagem indireta e as vozes do silêncio. In: CHAUÍ, Marilena (Org.), M. Merleau-Ponty, Textos selecionados (pp. 89-123). (MORAES, P. S.

Trad.). São Paulo: Nova Cultural. (Trabalho original publicado em 1952).

NAGLE, Jorge. Discurso Pedagógico: uma introdução. In: Educação e Linguagem: para um estudo do discurso pedagógico. São Paulo: EDART, 1976.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Para quem é o discurso pedagógico. In: A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SHEFFLER, Israel. Os slogans educacionais. In: A linguagem da educação. São Paulo: Saraiva, 1974.

Sites:
<https://www.significados.com.br/tdah/>
<https://filosofonet.wordpress.com/2012/07/02/o-que-e-paradigma-segundo-thomas-kuhn/>
(Acesso em 18 de MAIO de 2018)
<https://www.significados.com.br/tdah/>
(Acesso em 15 de JUNHO de 2018)
<http://www.cartaeducacao.com.br/news/rss/por-uma-escola-cidada/> (Acesso em 25 de JUNHO de 2018)
<https://neurosaber.com.br/estrategias-pedagogicas-para-alunos-com-tdah/>
(Acesso em 17 de JUNHO de 2018)
<https://filosofonet.wordpress.com/2012/07/02/o-que-e-paradigma-segundo-thomas-kuhn/> (Acesso em 22 de JUNHO de 2018)



GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA ESCOLA PÚBLICA

RESUMO: O presente trabalho é resultado de estudos bibliográficos sobre o processo de construção da gestão democrática e participativa no contexto escolar. Tendo em vista a importância da gestão democrática na escola que prioriza um trabalho escolar com ações de caráter coletivo, participativo que integra os membros de todos os segmentos da comunidade escolar, é que surgiu a inquietação de fazer este estudo bibliográfico com a finalidade de saber quais os aspectos compõem a construção de uma gestão democrática e participativa na escola pública. Os estudos evidenciaram que a gestão democrática e participativa é de suma importância, no planejamento, efetivação e avaliação que as ações coletivas contribuem efetivamente para educação de qualidade social e exercício da cidadania.

Palavras-chave: Gestão de Democrática; Participativa; Gestor; Escola.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática na escola deve buscar inserção de toda a comunidade local no processo educacional, sendo de grande relevância a participação destes nas atividades desenvolvidas pela escola, uma vez que esperam os ideais de uma sociedade que clama por um ensino público de qualidade. A escola também contribui para a construção de uma sociedade no qual os cidadãos possam exercer seu papel consciente de exercício pleno da democracia participativa, o povo não participa apenas por meio do voto, mas participa diretamente da tomada decisões. Os vários segmentos e atores de uma comunidade escolar podem contribuir na decisão e efetivação de todos os aspectos da organização escolar que afetam o coletivo. Esta participação acontece por via direta ou por meio de representantes, nas mais diferentes etapas da gestão tais como planejamento, efetivação e avaliação das ações coletivas na escola, a gestão tem um papel importante para viabilizar uma gestão democrática e participativa para que a lei em concordância com o ideal de uma sociedade democrática seja concretizada na vida cotidiana da comunidade escolar.

A Constituição Federal de 1988, artigo 206, inciso sexto nos traz a liberdade de construirmos na escola pública a gestão democrática, na forma da lei. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1.996 no artigo três reafirma este princípio, juntamente com a Meta 19 do Plano Nacional de Educação para que seja consolidado na prática nas

escolas públicas brasileiras. No entanto, o Brasil parece ainda não reconhecer a demanda pela democratização da gestão, que aponta para o envolvimento de outros atores nas decisões e processos das escolas. A sociedade ainda está muito presa à tradição de centralizar assuntos como educação e política na mão de gestores.

Seguindo o pensamento de Collares (2009), a grande questão que se coloca, no momento atual, não somente assegurar, na lei o direito, mas garanti-lo de fato, na prática social. A escola autônoma não é uma escola sem regras ou sem controle do Estado, ela é uma escola que se deseja caminhar para se tornar cidadã e necessita compreender que sua autonomia delimita a estabelecer normas e regras pelas quais será gerida, de forma democrática com participação de todos os atores envolvidos em suas ações. Processo esse que envolve está construção poderemos abordar a Gestão Escolar, o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil que poderem efetivamente planejar ações, efetivar e avaliar os problemas peculiares que a comunidade escolar enfrenta para poder reconduzir juntos o caminhada em prol de uma educação pública de qualidade e promovendo o verdadeiro papel do cidadão que quer viver em uma sociedade harmônica promovendo o bem comum de todos e atendendo as demandas do mundo contemporâneo.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E O GESTOR

O sentido etimológico do termo gestão

vem de “gentio”, que por sua vez do “gerere” (trazer em produzir). Gestão é o ato de administrar um bem fora de si (alheio), “mas também é algo que traz em si o porquê nele está contido. E o conteúdo deste é a própria capacidade de participação, sinal maior da democracia” (CURY, 1997).

O desenvolvimento de uma gestão democrática o gestor terá que ter a habilidade de desenvolver uma equipe composta por pessoas que conjuntamente são responsáveis por garantir o sucesso da escola.

Segundo Lück (1988), a equipe modelo de liderança se assenta em três pedras fundamentais: a criação de uma equipe com responsabilidade compartilhada, desenvolvimento contínuo de habilidade de pessoas, construção e a determinação de uma visão de conjunto.

A gestão participativa aumenta as chances das tarefas serem executadas com eficácia, na medida em que o grupo unido busca novas oportunidades, há uma troca mútua de conhecimentos e conseguem detectar os problemas que ocorrem por intermédio do diálogo trocando opiniões e buscando soluções conjuntas que devem atender o coletivo da escola. Na gestão democrática, a educação é tarefa de todos, família, governo e sociedade, mas para que ocorra essa sintonia é necessária à participação de todos os segmentos que compõem o processo educacional, de um trabalho coletivo que busque ações concretas. A sociedade presente na escola, participando nas decisões dentro da instituição, e também, a equipe de coordenadores pedagógicos, professores, funcionários deve ser valorizada nesse

ambiente, assim, sentir-se-ão motivados a contribuir para atingir as metas traçadas pela mesma. A gestão democrática tem como finalidade substituir o paradigma autoritário pelo democrático, dar oportunidade para que os envolvidos liberem seu potencial, mostrem seus talentos e sua criatividade, na solução de problemas cotidianos. Na gestão democrática, a participação é fundamental, independente do nível hierárquico.

A gestão democrática não é um processo simples, de curto prazo, mas também, não é um processo tão complexo ou irrealizável. A efetivação da participação do Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantis atuando de forma contínua e efetiva na escola, contribuirá para uma escola melhor e não eximindo o Estado de suas obrigações com o ensino de público de qualidade.

CONSELHO DE ESCOLA, ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES E GRÊMIO ESTUDANTIL

A Democracia participa exercendo a cidadania que é vivência dos direitos e deveres civis, políticos e sociais estabelecidos na legislação de um país.

A cidadania é a condição do cidadão de participar efetivamente da sociedade, tanto se beneficiando dos direitos que lhe são garantidos como respeitando e exercendo os seus deveres. Uma boa cidadania implica que os direitos e deveres estão interligados, e o respeito e cumprimento de ambos contribuem para uma sociedade mais equilibrada e justa.

Participação é uma palavra de origem latina que significa a ação e o efeito de participar, de tomar parte, intervir, compartilhar, denunciar, ser parte de um conjunto maior. O termo pode ser usado para fazer referência à capacidade dos indivíduos de se envolverem nas decisões comuns de uma organização ou espaço privado. O gestor deve lembrar o seu papel social na educação e a função social da escola na sociedade contemporânea e no contexto social, promover e articular na escola a participação dos colegiados para que possam aprender a fazer parte da escola efetivamente desenvolvendo suas funções.

O diálogo é um fator relevante para a construção da gestão-democrática, de origem latina e grega, significa uma conversa entre duas pessoas ou mais pessoas que manifestam as ideias ou sentimentos de forma alternativa e concomitante. Nesse sentido, o diálogo é uma discussão e uma troca de impressões em que todos têm o direito de escutar, opinar, e ser escutados, com vista a se chegar a um entendimento.

A representatividade por meio do Grêmio Estudantil, Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres a escola pode fortalecer seus colegiados por intermédio da comunidade escolar representada, defendendo os interesses daqueles que eles representam. A corresponsabilidade indica a responsabilidade por algo, alguém, um acontecimento, uma obra, uma situação, é dividida e compartilhada, devendo ser atribuída a mais de uma pessoa, grupo, instituição ou governo. Quando um fato é criado em conjunto há participação de diversos atores há corresponsabilização,

vivemos em sociedade devemos semear a responsabilidade social para promovermos uma sociedade com qualidade social.

Democracia, cidadania, gestão democrática, participação, diálogo, representatividade, corresponsabilização são palavras que se comunicam e se aproximem do universo escolar para que façam real na vida da comunidade escolar e façam sentidos para os educandos em formação.

O Conselho de Escola é um colegiado de natureza pedagógica, deliberativa, fiscalizadora, mobilizadora e consultiva, constituído por representantes de pais/responsáveis, professores, estudantes, diretor e funcionários da escola. Sua função é atuar, junto com a direção no processo de gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola. Para Navarro (2004), o Conselho Escolar surgiu da necessidade da existência de espaços de participação no interior da escola, para que os segmentos escolares possam exercitar a prática democrática. Dentre esses espaços, o Conselho Escolar se destaca, dado que sua participação está ligada, prioritariamente, à essência do trabalho escolar, isto é, ao desenvolvimento da prática educativa, em que o processo ensino aprendizagem é sua focalização principal, sua tarefa mais importante. O Conselho de Escola nesse sentido tem grande relevância na construção coletiva do Projeto Político da Escola (projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo; político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual

e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir e pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem) os ideais de uma escola democrática, participativa, inclusiva e abrangente estão descritos no PPP.

A elaboração do projeto político-pedagógico é de suma importância para a escola que busca qualidade; o próprio projeto deve prever as atividades escolares, do pedagógico ao administrativo, priorizando a construção de uma gestão democrática integrada às necessidades e aos desejos da comunidade, que também participa ativamente de sua confecção e operacionalização, atingindo um resultado positivo referenciado por professores, técnicos, pais, representantes de alunos, funcionários e outros membros da comunidade escolar.

Os segmentos da comunidade escolar trazem contribuição, reflexão e ação que apontados no Projeto Político Pedagógico que podem apontar para um direcionamento para escola. O PPP deve buscar metas comuns que intervenham na realidade sociocultural da comunidade escolar, levando em consideração o anseio coletivo de mudar, melhorar a realidade do ambiente escolar e objetivando os propósitos do papel da educação.

O Grêmios Estudantil é uma entidade dos interesses dos estudantes nas escolas. Ele permite que os alunos discutam, criem e fortaleçam inúmeras possibilidades de ação tanto no próprio ambiente escolar como da comunidade. O Grêmios é também um importante espaço de aprendizagem,

cidadania, convivência, responsabilidade e de luta por direitos e cidadania. Numa escola que tem como objetivo formar indivíduos participativos, críticos e criativos, a organização estudantil adquire importância fundamental, à medida que se constitui numa “instância na qual se cultiva gradativamente o interesse do aluno, para além da sala de aula”, segundo Veiga, 1998. Nesse sentido, o grêmios estudantil torna-se um mecanismo de participação dos estudantes nas discussões do cotidiano escolar e em seus processos decisórios, constituindo-se num laboratório de aprendizagem da função política da educação e do jogo democrático. Possibilita, ainda, que os estudantes aprendam a se organizarem politicamente e a lutar pelos seus direitos. O grêmios estudantil foi instituído legalmente por meio da Lei nº 7.398/85, a qual explicita que a organização e a criação do grêmios estudantil é um direito dos alunos. O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado como Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2014, reforça a participação dos conselhos escolares e descentralização da gestão educacional.

Bianco e Júnior (2008), enfatizam o papel democrático do Grêmios Estudantil, afirmando que: o Grêmios é um espaço apropriado para aprendizagem do por que, para quê, como e com quem a participação social, sendo o local de desenvolvimento da consciência crítica que permite refletir sobre os erros e acertos nas relações sociais, políticas, educacionais e de poder que se estabelecem dentro das escolas, é experimentando o uso da voz e da vez e a respeitar os outros que se efetiva a participação condição necessária

ao processo de democracia.

Segundo Libâneo (2001, p. 93): “O Grêmio Estudantil é uma entidade representativa dos alunos que lhes confere autonomia para se organizarem em torno dos seus interesses, com finalidades educacionais, culturais, cívicas e sociais”. Para Medeiros e Luce (2006, p. 7): “a autonomia é sempre de um coletivo, a comunidade escola; e para ser legítima e legitimada depende de que este coletivo reconheça sua identidade em um todo mais amplo e diverso, que por sua vez o reconhecerá como parte de si”.

Neste contexto de gestão democrática da escola, faz-se necessária a conscientização da comunidade escolar sobre as atribuições do grêmio estudantil e sua autonomia de organização em acordo com as demais instâncias colegiadas.

A Associação de Pais e Mestres (APM) é uma instituição auxiliar da escola, aberta a todos os membros da comunidade e criada com a finalidade de colaborar no aprimoramento do processo educacional e na integração família-escola-comunidade. A APM é um colegiado de natureza social e educativa, sem fins lucrativos e que realiza programações culturais, de lazer e demais atividades que reflitam as aspirações dos estudantes e comunidade. Não existe legislação federal que trate especificamente da criação e da gestão das APMs no sistema educacional brasileiro. A existência da APM é obrigatória somente no caso de a escola receber verbas federais. O artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação garante a gestão democrática do ensino público. Além disso, A APM também está prevista

na estratégia 19.4 do atual Plano Nacional da Educação, que trata do fortalecimento dessas entidades. Alguns estados podem ter sua própria legislação, como ocorre em São Paulo, no decreto nº 12.983, de 15 de dezembro de 1978 estabelece o estatuto padrão das APMs das escolas estaduais da rede. O estado do rio Grande do Sul é outro exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é uma instituição que está em uma sociedade atual que tem a necessidade de consolidar a democracia. Na escola podemos também exercitar o exercício da democracia no planejar, fazer e refazer as ações que contribuem para a superação dos problemas da comunidade escolar e caminhando para uma educação de pública de qualidade. A gestão de perfil democrático acredita, articula e promove o fortalecimento do Grêmio Estudantil, Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres para buscarem dentro da escola a construção no coletivo dos interesses da comunidade, encontrar soluções para os conflitos, solução dos problemas do cotidiano e atender o Projeto Político Pedagógico que devem conter o retrato da escola, união dos atores que atuam na escola forma direta e indireta da construção de uma escola democrática e participativa atendendo a legislação vigente e respeitando os anseios da sociedade.

Os colegiados têm visões diferentes e diversas da realidade escolar, que devem caminhar no sentido de não criar conflitos e sim pontuar as diferenças e em encontrar

caminhos para que os problemas sejam amenizados e até solucionados. Na escola pública encontramos um ambiente rico em diversidade que não deve culminar em conflitos e sim superação. As diversidades combinadas com o diálogo dos colegiados que representam o coletivo podem ser o caminho para a superação, encontro de caminhos.

Gestão e colegiados terão que aprender a conviver para que o objetivo da escola possa ser cumprido os alunos aprenderem a ser, fazer, conviver e compreender a cultura histórica em que estão inseridos construindo uma sociedade democrática e participativa.

Fica evidente que o diálogo permanente e o compromisso coletivo com a qualidade da escola pública permite rediscutir os caminhos, analisar as experiências vividas, os desafios, os avanços e criar novas possibilidades.



MÁRCIA REGINA BRAGA SANTOS

Graduação em Educação Física pela Faculdade Universidade Ibirapuera (2003); Professora de Educação Básica -Educação Física - na EMEF Professora Ana Maria Alves Benetti

REFERÊNCIAS

BIANCO, Ariane Andrade; JUNIOR, Raimundo Nonato. A contribuição dos Grêmios Estudantis para o exercício da gestão democrática. 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). BRASÍLIA, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2017. 9 p.

BRASIL. Plano Nacional da Educação. BRASÍLIA, DF, 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 160p.

BRASIL. Lei de Organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus. BRASÍLIA, DF, 1985.

COLLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa (org) et al. Gestão Escolar: Enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas. Curitiba: CRV, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação pública. Disponível em < www.pedagogica.br/brasil/educacao/gestao-educacional/gestao-democratica.htm > Acesso em >25/05/2018..

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. Autonomia da escola: princípios e proposta. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola - teoria e prática. 4ªed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCE, Maria Beatriz. MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. "Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências" IN: LUCE, Maria Beatriz. MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (org.). Gestão escolar

democrática: concepções e vivências. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006

LÜCK, Heloísa. et al. A escola participativa: o trabalho do gestor. São Paulo,1998.

NAVARRO, Ignez Pinto et al. Conselho escolar e a aprendizagem na escola. Brasília: MEC, SEB, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível. Papyrus Editora,1998.

Me torno tão falso quanto quem pretende estimular o clima democrático na escola por meios e caminhos autoritários. Tão fingido quanto quem diz combater o racismo, mas perguntado se conhece Madalena diz: 'Conheço-a É negra, mas é competente e



O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O propósito deste trabalho é esclarecer como se deu no contexto da Educação Infantil o Ensino de Artes Visuais e aos poucos sua importância em sala de aula, dentro das práticas pedagógicas e planejamento da mesma. Parte da perspectiva histórica da Educação Infantil desde os seus primórdios, até as conquistas recentes por meio da LDB 9394/96. Aborda as artes visuais como linguagem no contexto atual da escola; observa o papel da arte no desenvolvimento da criança e questiona o desempenho do docente no trabalho com as artes visuais na Educação Infantil. Ainda são elucidados, pela perspectiva do professor desse nível de educação, seus anseios, angústias e força de vontade para mudar a realidade, dada a pouca consideração para com essa disciplina, tão importante para o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Ensino da Arte- Visual; Prática- Pedagógica; Educação- Infantil; Desenvolvimento- Infantil.

O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabe-se que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, como visa a LDB 9394/96, estabelece uma fase imprescindível e indispensável no desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos. No domínio dessa etapa da educação, o Ensino da Arte estabelece um instrumento suscetível de facilitar e promover o desenvolvimento da expressão e da criatividade da criança.

“As artes exprimem, transmitem e atribuem sentido a sensações, percepções, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da composição de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além do volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são qualidades e características da criação artística. A conexão entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, atribuem caráter significativo às Artes Visuais”. (RCNEI, 1998, p.84).

Neste sentido, as instituições de Ensino de Educação Infantil precisam oferecer ambientes favoráveis, em que a criança possa se manifestar de forma espontânea e prazerosa, uma vez que, por meio do trabalho com a arte, a criança pode exteriorizar seus sentimentos, suas emoções.

Em relação às Artes Visuais, é por meio delas que as crianças desenvolvem

e ampliam o conhecimento em diversas produções artísticas e, sendo assim, deve ser instigada por meio de atividades lúdicas que ampliem e expandam a livre expressão da criança. Do mesmo modo, a importância das Artes Visuais na Educação Infantil propende não à seriedade da beleza estética, mas a capacidade e aptidão da criança de produzir e criar de acordo com suas habilidades e seu olhar de mundo.

Compreende-se, também, que as Artes Visuais na Educação Infantil desenvolvem e concebem uma conscientização e valorização do ser humano, em específico às crianças, não pelo o que ela apresenta de material ou pelo seu valor econômico e sim, a valorização dele (a) como pessoa humana, capaz de criar e recriar, valorizando sua existência, sua dignidade, seu poder de ser e estar no mundo e fazer parte dele vivenciando seus direitos e deveres de cidadão ativo, eficaz e atuante da sociedade.

Nas atividades artísticas, no manejo de diversos objetos, materiais e no contato com várias formas de expressão de arte, será permitido à ampliação cultural, o diálogo com o mundo, a valorização e cuidado com o outro, a igualdade, a solidariedade, o cuidado com o meio ambiente e a ascensão humana.

Enfim, percebe-se que criança quando trabalhada e estimulada desde a tenra idade estão aptas na juventude e na vida adulta a tornarem-se agentes transformadores da cultura, da paz, da honestidade, da integridade, da justiça e dos verdadeiros valores essenciais à vida humana. Contudo, neste caso, a função do professor da Educação Infantil torna-se, de tal modo, essencial,

devendo ser o mediador entre o aluno e o conhecimento, auxiliando-o a refletir sobre a Arte de forma criativa, reflexiva e construtiva e em integração com a família, a comunidade e a sociedade, o educador é responsável por cuidar, formar, educar e construir um mundo melhor por meio da educação.

Sabe-se que o objetivo fundamental da arte na educação é formar e aperfeiçoar o ser criativo e reflexivo que possa relacionar-se como pessoa. A arte permeia nossas vidas, nos esforça a dialogar com o mundo, nos consente refletir e a pensar sobre nós mesmos, ensina a criança a valorizar e apreciar o trabalho do outro respeitando e reverenciando assim a diversidade cultural. A criança na educação infantil deve ser estimulada para que ela se apodere de novos saberes e aproprie de seu conhecimento. Além disso, é fundamental e imprescindível que o educador ofereça e exponha obras de arte de diversos artistas e movimentos da história da arte, mas, sempre permitindo a criança criar a sua própria obra. A arte transforma, modifica e permite novos caminhos na vida da criança. Assim, apreciar as produções infantis é estimar o ser humano em seu desenvolvimento. A imagem visual tem uma presença marcante e definida no cotidiano das pessoas, logo, é necessário conhecer a produção artística tendo consciência da nossa participação enquanto construtores da cultura do nosso tempo.

Inferimos que a arte promove e facilita o desenvolvimento do conhecimento de mundo que possuímos. Portanto, ampliar e desenvolver o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção, criação, trabalhos

e objetos criados individualmente ou em grupo, criando cuidados com o próprio corpo no contato com os suportes e materiais de arte fomenta a compostura e a decência humana e conduz as crianças na construção de uma sociedade melhor e um dos compromissos fundamentais do professor da Educação Infantil é proporcionar e adequar sua prática e experiência educativa de modo a favorecer e beneficiar a observação, a expressão e a comunicação das crianças, simbolizando a função principal nesta conjuntura, uma vez que age como mediador e intercessor entre o conhecimento e a criança.

Sabe-se que para se começar um trabalho com artes visuais é imprescindível que o educador estimule e provoque um olhar voltado para as coisas do seu dia-a-dia, como por exemplo, a sua casa, sua rua, seu colega, sua família, a escola, ou seja, fazer que a criança passe a observar e analisar o belo, o bonito, o aprazível que está ao seu redor.

Destemodo, é indispensável que o processo de formação e desenvolvimento do docente tenha o desígnio de expandir os olhares e os conhecimentos peculiares e específicos do artista educador. Em sua formação se faz imprescindível que o educador solte o seu lado infantil ao mesmo tempo, estabeleça um olhar crítico e positivo em torno das atividades desenvolvidas e cultivadas pelas crianças, contudo, buscando sempre um olhar reflexivo diante dos rabiscos, desenhos e expressões. Assim, as crianças em seus desenhos ou produções improvisam o uso da imaginação e da criatividade nos revelando e mostrando como elas são em sua realidade, exibindo fatos cotidiano e curioso que

precisam ser interpretados pelos educadores com atenção.

Logo se percebe que o trabalho educacional está envolvido radicalmente com o dever humano, com aprendizagens que consentem expandir o âmbito de experiências que nos expressem na convivência com outras. Não se trata de consumir conhecimentos do que é o mundo, mas de beneficiar aprendizagens e reflexões.

CONTEXTOS HISTÓRICO-PEDAGÓGICO DA ARTE

Para entendermos e admitirmos melhor a responsabilidade como docente da disciplina de Artes é fundamental sabermos como a arte vem sendo ensinada, as suas relações e afinidades com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas informações podemos distinguir na construção histórica e explicarmos como estamos agindo e como queremos construir essa história.

Deste modo, os saberes educacionais empregados em aula vinculam-se a uma pedagogia, um preceito de educação escolar. Ao mesmo, as nossas práticas e teorias educativas estão repletas de intuições ideológicas e filosóficas que influenciam tal pedagogia. É evidente que isto advém com o ensino escolar de arte, ou seja, a compreensão de mundo precisa fundamentar as relações que se constrói entre as aulas de arte e as mudanças que acreditamos ser de notoriedade na sociedade.

AS ARTES VISUAIS NA INFÂNCIA

O trabalho com crianças da Educação Infantil (0 á 6 anos) deve-se levar em consideração o processo de aprendizagem que se desempenha conforme as etapas de desenvolvimento e formação da criança, logo, trabalhar com as Artes Visuais induz a diferentes facetas da personalidade, que são construídos na infância e, a arte, pode ajudar na organização desta construção envolvendo a imaginação, a criação, todavia, a criança não aceita esses recursos, sendo de responsabilidade do profissional da educação nortear os educandos para uma melhor construção. Entretanto, é bom ressaltar que cada criança é única, com identidade própria e um ritmo singular de desenvolvimento. Portanto, além de levar em consideração o processo de amadurecimento da criança de modo geral e suas qualidades individuais, é evidente sugerir e recomendar situações que a estimulem à conquista lentamente da autonomia e da individualidade em seus mais variados contextos.

AS ARTES VISUAIS NA SALA DE AULA E SUAS EXPECTATIVAS

Compreende-se que o Ensino das Artes Visuais é uma disciplina curricular tão importante quanto às demais e não podem ser vistas tão somente como um entretenimento em nossas Escolas de Educação Infantil. Para isso é imprescindível que nossos educadores sejam capacitados, habilitados, licenciados e preparados para formarem, nos alunos, o conhecimento de mundo por meio das Artes

Visuais.

Além disso, as escolas infantis precisam manusear com as crianças diversos objetos e materiais, explorando e indagando suas qualidades, características e possibilidades de manuseio para adentrar em contato com as mais variadas formas de expressão artística. Sabe-se, também, que a criança recebe influencia da arte desde cedo, sejam por meio de imagens e atos de produções artísticas que assistem na TV, notam em computadores, observam em gibis, rótulos, obras de arte, vídeo, trabalhos artísticos de outras crianças, etc.

Assim sendo, a criança chega à escola com um amplo histórico e repertório a respeito de arte. De tal modo que os educadores, como mediadores irão perceber esse conhecimento por meio de novas experiências. A arte define em cada ser humano o cognitivo e a afetividade, visto que é por meio dela que se propaga o que experimentamos ou sentimos; o que pensamos, como estamos e como anda nosso relacionamento com as pessoas ao nosso redor e com toda a sociedade.

É por meio do uso de formas, ritmos, linguagens e diferentes elementos que a arte se torna um veículo da expressão do pensar e do sentir. Ainda, todo desenho, rabisco e obra artística preparada pela criança têm sua importância e prestígio devido à aceção e a seriedade que ela dá.

A ARTE VISUAL COMO LINGUAGEM NA CONJUNTURA ATUAL

Percebe-se que muitos assuntos atrelados

à Arte na Contemporaneidade geral estão em discussões, ainda mais no que se refere ao ensino. É proposto por Bastos (2005) que o ensino da Arte Contemporânea precisa se ajustar pela prática educativa empenhada com a liberdade e a consciência. De acordo com a autora: “uma visão ampla e inclusiva do mundo considera várias formas de arte, desafiando limites convencionais, inspirando uma valorização artística mais ampla e a possibilidade de maior participação social”. (Bastos, 2005, p. 229).

Outro enfoque interessante e essencial é o conhecimento da cultura de hoje, pois dá sentido ao momento atual e permite contextualizar as obras. Logo, o entendimento da arte pós-moderna está espontaneamente incorporada ao meio cultural e a conjuntura do que à apreciação formal das obras. Assim, as linguagens artísticas com todas as suas possibilidades servem como instrumentos, como recursos para propagação da expressão humana.

Vemos que na percepção de Prosser (2012), isto advém porque quem expressa alguma coisa, o faz para alguém, ou seja: “a invenção artística, então, cumpre um papel de mediador, ele revela um conceito que é representado em símbolos e convertido em ação ou elemento concreto. Este novo elemento, por sua vez, transmite algo para a outra pessoa, que pode entender a mensagem de maneiras diferenciadas, conforme seus próprios referenciais”. (Prosser, 2012, p. 47).

Compreende-se que os recursos de linguagem aproveitados nas Artes Visuais são distintos. Assim, se apreciarmos uma obra artística, discernimos a superfície, a

linha, as formas, as cores, as transparências, as texturas, os volumes, o movimento, a técnica. Logo, ao considerarmos cada um desses elementos, Prosser (2012, p.47) espera que poderemos auferir subsídios necessários sobre o autor, sua visão de mundo e sua época.

ARTE VISUAL NA CONTEMPORANEIDADE

Entendemos que o observar cultural nos conduz a refletir, que a ideia de Arte se difundiu ao longo dos últimos anos até a chamada contemporaneidade, de forma especial em pertinência ao tipo de objetos que se inclui nela, se levando-se em conta que estes objetos visuais advêm dos meios de comunicação, tais como: televisão, cinema, videogames, meios digitais, etc., e que as informações a respeito dos aspectos da realidade que recebemos vão além do mundo de estímulos e incentivos que nos cercam naturalmente.

Logo, nota-se que a Cultura Visual é compreendida como um espaço de estudo que envolve uma diversidade de disciplinas que articulam o sentido visualmente, agrega conceitos de visualidade, imagem, arte e educação, tratando-os em relação à cultura e como cultura. Embora, o estudo da cultura visual começou a ser considerado como um enfoque interdisciplinar de grande relevância na contemporaneidade, que nos possibilita compreender o mundo em que vivemos e as relações entre visualidade e poder tendo em vista o ímpeto dos meios digitais e eletrônicos.

Além disso, percebe-se que a contemporaneidade, entre outras considerações, abriu portas à seriedade e o prestígio de olhar a “arte” como um símbolo de significados. Isso significa que, diante das obras, não há olhares nem veracidades incondicionais, ou aproximações formalistas, no entanto, que dependem do tempo, do lugar e do contexto. (...) Essa abordagem sugere admitir que as representações e não as imagens contêm ideias que refletem estruturas sociais, apresenta o artista como mediador da construção de significados das diversas sociedades e culturas. (HERNANDEZ, 2000, p. 123).

LEITURAS DE IMAGENS NO ÂMBITO ESCOLAR

O amplo interesse pelo visual no mundo contemporâneo tem incitado educadores a discutirem sobre as imagens e sobre a necessidade de compreendê-las no contexto escolar, particularmente, no ensino de artes visuais. Assim, em muitos enfoques pedagógicos na área do ensino de artes visuais no Brasil e no discurso de muitos professores, predomina-se a ideia de “leitura de imagens”, a qual, Sanderlech (2006, p. 51) explana a expressão leitura de imagens começou a circular na área de comunicação e artes no final da década de 1970, com a explosão dos sistemas audiovisuais. Essa propensão foi influenciada pelo formalismo, baseado na teoria da Gestalt, e pela semiótica. (...) Na medida em que a imagem passa a ser abrangida como signo que unifica diferentes códigos, sua leitura requer o conhecimento e

a compreensão desses códigos.

Fayga Ostrower, no Brasil, foi uma das propagadoras dos trabalhos de Rudolf Arnheim. Os conceitos concebidos por Ostrower em cursos e encontros com professores ressaltavam as afinidades entre os enfoques formais e expressivos das imagens, essa vertente distingue que, numa sociedade imperada pela imagem, é imprescindível que meninos e meninas aprendam a ler e a produzir imagens. Entretanto, enfatiza para isso o domínio da linguagem formal que define as propriedades visuais da obra de arte ou da imagem, que deste modo visam a ser consideradas e versadas como universais; estáveis e únicas.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE VISUAL

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Arte desenvolve e aperfeiçoa o pensamento, a percepção, a sensibilidade, a imaginação e o lado artístico de cada criança. Então podemos entender que, a Educação Artística é distinguida pela imposição de atividades já prontas, nas quais as crianças devem se dominar, ou seja, trabalhando com desenhos prontos, somente para pintar, extraindo toda a acepção da arte, que é incentivar e estimular a produção do aluno, uma vez que, as experiências e práticas estimuladoras da criatividade pressupõem o desenvolvimento e a expansão das relações, das afinidades e das descobertas pessoais. A arte está presente na vida do homem desde o período da pré-história, quando ele já se pintava nas paredes das cavernas e assim ele improvisava a sua arte. Iavelberg (2003)

confirma que:

“A Arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudo, entretanto, não é isso que justifica a sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos”. (IAVELBERG, 2003, p.43)

Avaliando e apreciando a arte o aluno torna-se suscetível de entender sua realidade cotidiana mais vivamente, distinguindo e reconhecendo objetos e formas que estão a sua volta. Solicitando todos os sentidos, como portas de entrada para uma percepção mais significativa e expressiva. Este trabalho realça a importância e a seriedade de uma educação de qualidade, em que o professor deve criar um espaço de construção e de descoberta, encorajando as crianças a expandir e aperfeiçoar a sua criatividade.

Nos RCNEI (1998), o significado de criança está disposto como sendo:

“a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca”. (BRASIL, 1998, p.21).

Deste modo, a criança ao constituir interações com as pessoas e o meio em que vive ela estará construindo o seu conhecimento e expandindo suas suposições sobre o mundo. Todo e qualquer professor das séries iniciais, deveriam se qualificar nesta área, já que, não sendo habilitados,

prejudicam e anulam o gosto do trabalho em Artes. Precisa-se trabalhar Educação em Arte como processo de conhecimento dos alunos. Assim, a disciplina de Artística se faz imprescindível e indispensável no processo de ensino e aprendizagem, pois trabalhar a Arte é uma maneira de trabalhar a história e a crítica às questões sociais. Então, buscar a Arte nas escolas é contribuir e colaborar para a formação e o desenvolvimento de pessoas críticas, participativas, criativas, ou seja, é colaborar com a democracia.

Segundo Eisner (2008):

“Há quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas a fazem. Elas as veem. Elas entendem o lugar da arte por meio dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades. Além disso, [...] as artes envolvem aspectos estéticos que estão relacionados à educação da visão, ao saboreio das imagens, à leitura do mundo em termos de cores, formas e espaço; e propiciam ao sujeito construir a sua interpretação do mundo, pensar sobre as artes e por meio das artes”. (EISNER, 2008, p.85).

Entende-se que o Ensino da Arte no Brasil sempre foi um assunto polêmico e o seu reconhecimento dentro do currículo foi constantemente reconhecida, entretanto, sem desenvolver e expandir meios para o seu efetivo e essencial aproveitamento em sala de aula, apenas polarizada em atividades artísticas direcionadas para desenhos, trabalhos manuais e artes aplicadas. Assim, uma criança pode criar e recriar seu mundo e a si mesmo, dentro e fora do universo escolar, num natural inconformismo com o pronto, o instituído. Para viver a inventividade como

um potencial humano é preciso e evidente viver a capacidade da crítica, a atitude e o estilo de pensar o mundo e refletir sobre tal pensamento como um processo em construção do qual se é mais espectador, se é autor do processo. Devendo levar em conta que a Arte é uma interpretação da vida e ela vincula-se a fatores sociais, políticos, religiosos e simbólicos excedendo o prático, ou seja, a Arte está densamente relacionada a uma época, lugar, estrutura social e a personalidade do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista todo o exposto e a reflexão proposta pelo presente trabalho, a respeito de: Artes Visuais na Educação Infantil concedeu-nos a compreensão da importância e a magnitude da arte para o desenvolvimento e a formação infantil. Seguindo a concepção histórica da Educação Infantil, em seus primeiros passos até as atuais conquistas concebida por meio da LDB 9394/96, que estabeleceu esta como a principal etapa da Educação Básica, além disso, compreendeu-se que este é um período fundamental para a conquista de mundo na criança de 0 a 6 anos.

Graças a vários estudos, esta compreensão foi plausível, pois evidenciaram o sucessivo interesse em resgatar o status da infância e todas as distinções que lhe são essenciais como: as brincadeiras, a criatividade, as linguagens que lhe são próprias. Tal relevância manifestou-se visível e concreta na legislação que regulamenta a Educação Infantil hoje, no Brasil, e que faz

parte de um procedimento sócio histórico no qual o ensino infantil está inserido, a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96 e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI, de 1998.

Bem como, o amparo legal de diversos pesquisadores que focalizam em seus trabalhos o reconhecimento da Educação Infantil para o desenvolvimento e a formação da criança. Visto que a Educação Infantil assegura o desenvolvimento infantil, a partir do instante que se valoriza e expande os conhecimentos da criança, permitindo-lhes a composição e a estrutura de sua autonomia, criatividade e cidadania. Nesta conjuntura, o Ensino de Artes nesta etapa inicial da Educação Básica é fundamental e indispensável, pois suscita os meios da expressão humana.

Na acepção de engrandecer a arte na Educação Infantil, o RCNEI (1998) privilegia e favorece este enfoque, admitindo e consentindo que o ensino da arte permita o desenvolvimento e a evolução do conhecimento da criança, suas habilidades, competências, aptidões e a descoberta de suas competências, o que por si só já esclarece a presença da arte no contexto e na conjuntura da educação.

Como em qualquer outra especificidade, o trabalho com as artes visuais consente que a criança se comunique, exponha seus sentimentos, seus pensamentos, à medida que uma forma de linguagem, que pode ser compreendida, essencialmente por meio do desenho infantil, já que é por meio dele que a criança idealiza seu espaço, sua realidade, ou seja, o desenho é o jeito de expressar da

criança.

Assim, se desenvolve por meio da arte a ampliação entre os aspectos sensíveis, intuitivos, estéticos e cognitivos a ascensão da interação e comunicação com o mundo e a sociedade procurando, por meio destes a composição de diálogo, solidariedade, a justiça, o respeito mútuo, a valorização do ser humano, a paz e cuidados com a natureza, é o desígnio essencial e fundamental na Educação de Artes na Educação Infantil.

Logo, a arte fomenta o desenvolvimento do conhecimento de mundo que possuem. Além do manuseio de diversos objetos e materiais, a exploração e a sondagem de suas peculiaridades e características, propriedades e possibilidades de manuseio e ao entrar em contato com as diferentes formas de expressão artística, como ainda o uso de diferentes materiais gráficos, plásticos, naturais e descartáveis acerca de diversas superfícies pode expandir suas possibilidades de manifestação, expressão e comunicação das crianças.

Enfim, concluímos, por meio deste trabalho que o ensino de artes visuais na contemporaneidade deve adequar-se as novas formas socioculturais de se fazer e abranger as representações visuais na nossa sociedade. É evidente que o conceito acerca do que é entendido como arte foi democratizado e modificado, assim como nossa forma de vida e nossa mentalidade, a partir da influencia e concepção de uma nova realidade midiaticizada. Ainda, o processo de ensino-aprendizagem também mudou, visto que, além de contarmos com novos meios que a tecnologia põe ao nosso alcance e que

incorporamos as nossas aulas, o ensino para compreensão das representações culturais de caráter visual é um dos maiores desafios da arte na educação contemporânea.



MARCIA TERESA SCOLAR

Graduação em Pedagogia
pela Faculdade Uninove
(2013); Professora de Ensino
Fundamental I – na EMEF
Donato Susumu Kimura

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. In: *Conceitos e Terminologias. Aquecendo uma transformação. Atitudes e Valores no Ensino da Arte*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BASTOS, Flávia M. O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea. Consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BIASOLI, Carmem L. A. *A Formação do Professor de Arte. Do Ensaio à Encenação*. São Paulo: Papyrus, 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 3 ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, Luciana Estevam B. *Metodologia do Ensino de Artes: Linguagem das Artes Visuais*. Curitiba, IBPEX, 2008, p. 49.

CARVALHO, Alysson; GUIMARÃES, Marília. *Desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. Natureza-cultura em interação*. In: CARVALHO, Alysson. SALLES, Fátima.

GUIMARÃES, Marília.(org.) *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002, p. 31.

COLETO, Daniela Cristina. *A Importância da Arte para a Formação da Criança*. Revista Conteúdo. Capivari, v. 1, n. 3. Jan/Jul, 2010.

DONDIS, Donis. *A Sintaxe da Linguagem Visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 59.

EISNER, Elliot W. *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, p. 2-17, Jul/Dez 2008. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf. Acesso em 20/03/2018.

FERREIRA, Aurora. *A criança e arte: o dia-dia na sala de aula*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. *Arte na Educação Escolar*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 73.

GOULART, Julmara. *Trabalhando a Arte como conhecimento na Educação Infantil*. Revista de Iniciação Científica. V. 4, n. 1. 2006.

HERNANDEZ, Fernando. (2000) *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IABELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre; Artemed, 2003

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T.T. *Didática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998, p. 14.

MARTINS, Raimundo. (2006a) *Porque*

e como falamos da cultura visual? - Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual / Faculdade de Artes Visuais / UFG. - V. 4, n.1 e 2 (2006). - Goiania-GO: UFG, FAV, 2006.

OLIVEIRA, Maria Izete. Educação Infantil: Legislação e Prática Pedagógica. In: Revista Psicologia da Educação. N. 27. São Paulo: Dez/2008. Disponível em www.pepsic.bvsalud.org/scielo.com. Acesso em 23/04/2018.

VIGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 56

PORTAL EDUCAÇÃO - acessado em: 13 de Outubro de 2017, <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/19225/friedrich-froebel-o-pai-do-jardim-de-infancia#ixzz3KV8JRnqk>. Acesso em 23/04/2018.



A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA, DA FAMÍLIA E DA SOCIEDADE NA DESCONSTRUÇÃO SOCIAL DOS PARADIGMAS ENRAIZADOS ÀS DEFICIÊNCIAS

RESUMO: A sociedade durante séculos tem distanciado os deficientes do seu contexto social negligenciando e omitindo seus direitos garantidos por leis. Muitas comunidades, mesmo estando no século XXI, apresentam resistências aos olhares flexíveis na valorização da diversidade humana. A escola na sua atribuição de função social ainda está fragmentada, despreparada para lidar com alunos heterogêneos. As famílias ainda procuram instituições para responsabilizar na criação dos deficientes. Neste sentido, a exclusão ainda continua, ou seja, um paradigma que vem sendo enraizado deste a sociedade da antiguidade. Esta pesquisa foi realizada por uma metodologia bibliográfica com argumentações de diversos autores que destacaram a exclusão social dos deficientes na sociedade. Nesta investigação, foi preciso compreender que a desconstrução deste paradigma social é uma grande utopia.

Palavras-chave: Exclusão Social; Família; Sociedade e Escola.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem o intuito de buscar a importância da escola, da família e da sociedade na desconstrução social de paradigmas enraizados de gerações passadas na inclusão à deficiência.

Investigar as principais intervenções da escola, família e sociedade, em propiciar a nova geração, a valorização nas diversidades humanas e a tolerância nas diferenças significativas.

Indagar às políticas públicas pautadas nos direitos iguais, na construção social de uma sociedade que respeita as pessoas com deficiências e não negligencia seus direitos.

Compreender o valor de um currículo escolar, na desconstrução de modelos aprofundados, para construção de cidadãos conscientes de que somos únicos e singulares, e precisamos aprender aceitar o outro nas suas limitações.

O presente trabalho iniciará com um resgate histórico das gerações passadas em relação à deficiência, bem como, abordará discussões acerca dos padrões estéticos que a sociedade idealiza como modelos sociais, e qual importância da escola, família e sociedade em quebrar os paradigmas que ficaram enraizados e estão presentes até os dias atuais numa sociedade intolerante.

Esta pesquisa foi realizada na finalidade de compreender qual importância da educação transmitida pela família, escola e sociedade, na construção de cidadãos que compreendem que as pessoas não são iguais, neste sentido, a escola é uma das aberturas, para provocar mudanças significativas no

contexto social.

Por muitos anos, as deficiências foram escondidas e afastadas da convivência social. As pessoas que apresentavam determinadas limitações eram encaminhadas para as instituições para tentar aliená-las as visões de perfeições igualitárias.

De forma discriminatória, o desconhecimento do outro era privado dos direitos sociais de conviver e aprender numa sociedade. A falta de oportunidade tirava o direito das pessoas com deficiências de fazer suas próprias escolhas. Ou seja, uma ação preconceituosa da coletividade.

As atitudes de preconceitos desenvolvem-se no processo de socialização que é fruto da cultura e da sua história. Para um indivíduo se constituir é preciso envolver a socialização, quanto ao seu desenvolvimento da cultura tem se dado em função da adaptação à luta pela sobrevivência, o preconceito surge como resposta aos conflitos presentes nessa luta. Silva (2006)

É importante ressaltar, que o preconceito surge dos resultados das relações sociais que são camuflas das próprias reflexões de fraquezas diante de uma ordem social.

Nas políticas públicas, a legislação brasileira voltada para as pessoas com deficiências caracteriza um modelo médico, ou seja, um diagnóstico definido pelos profissionais da saúde. Exercem controle sobre aspectos fundamentais da vida de pessoas com deficiências, ao definir se elas devem ou não trabalhar que tipos de escolas devem frequentar, quais serviços e benefícios podem receber. Bernardes (2012)

As escolas enfrentam diversos desafios em

promover discussões sobre as diversidades sociais e padrões culturais. Neste sentido, seu papel é construir sua identidade, com currículo valorizando o reconhecimento do outro, na qual, sua clientela seja capaz de valorizar, aprender e conviver com a diversidade social.

Este estudo pretende apresentar uma pesquisa bibliográfica, por meio de alguns autores que fundamentam a importância da escola na construção social, em mediar sua comunidade aos valores culturais e sociais no combate as resistências de paradigmas enraizados em relação às deficiências e as diversidades humanas.

BREVE HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA

A sociedade da antiguidade histórica separava as deficiências do contexto social, as barreiras de aceitação eram devidas as pessoas com deficiências fugirem dos padrões da normalidade que eram colocadas pela sociedade. Mena (2000)

A criança ao nascer já tinha seu destino traçado na cultura, mas se nascesse com alguma deficiência sendo identificada no nascimento, a criança era abandonada exposta nos rios, nas florestas ou até mesmo no deserto esperando a morte.

Na Grécia Antiga, as pessoas deficientes, diferentes, desviantes tinham, conforme o momento histórico, seu destino selado com a morte, ou simplesmente eram abandonadas. Mena (2000)

De acordo com Amaral (1995, p.43), o estado greco-romano tinha o direito de não

permitir cidadãos disformes ou monstruosos, e ordenava ao pai que matasse o filho que nascesse nessas condições.

A diversidade humana sempre existiu, e a história revela as dificuldades que apresentaram no passado são encontradas nos dias atuais. Ou seja, os séculos passaram-se e a sociedade continua resistente às mudanças, sempre abandonando, discriminando e até mesmo levando a morte das pessoas com deficiências.

É importante destacar, que mesmo chegando ao século XXI, numa sociedade democrática, ainda existem essas diferenças sociais por toda parte, por mais que tivemos vários recursos, políticas públicas com suas leis atuantes, mas bastam olhar para as ruas, os prédios, que não tem acesso, asilos e hospitais de internatos, o preconceito e o abandono permanecem.

Numa sociedade que impõe renúncias e sacrifícios, que enrijece os pensamentos dados às condições de sobrevivência num contexto de privações determinadas por relações desiguais, de apropriação concentrada dos bens materiais e simbólicos, o preconceito torna-se um elemento presente e frequente no processo de conhecer, restringindo-se, por conseguinte, à mera apreensão do imediato. (SILVA 2006 p. 424)

Há muitas pessoas com deficiências sendo mantidas longe de suas famílias e dos olhos da sociedade, uma sociedade que ainda seleciona de forma discriminatória o desconhecimento do outro.

A falta de oportunidade no mercado de trabalho cada vez mais está limitada. As pessoas com deficiências são rotuladas e

muitas vezes inferiorizadas nas comunidades. Partindo da permissa que os deficientes ainda vão trazer despesas para o país.

Mena (2000 p.36) destacou que:

A importância da convivência com pessoas diferentes/ desviantes/ deficientes, na qual, o trabalho de um mostra a incapacidade e a fragilidade do outro, e a possibilidade de somar esforços perante um bem comum diminui a competição, possibilitando o desenvolvimento da civilização.

Neste sentido, o grupo de deficiência não está por todos os lugares, e a sociedade ainda compara e seleciona, na sua visão, tem vistos os corpos dos deficientes inadequados, impossibilitados de exercer algum tipo de serviço.

A FUNÇÃO DA ESCOLA NO CONTEXTO SOCIAL

Os termos relacionados desafios e paradigmas da educação estão ligados à escola, neste sentido, a escola não é uma instituição única em termos gerais e mundiais. Ou seja, existem vários tipos de escola, cada uma com suas funções, desafios, missões, atribuições e clientela diversificadas.

As escolas têm funções e atribuições diferentes, distintas umas das outras, com pertinências sociais diferentes, isto é, escola pública ou privada.

Nas escolas públicas têm diferentes colégios, rurais, urbanos, indígenas, quilombolas entre outras. Conforme as etapas que a escola vai atribuir, sua função também vai mudar.

A escola é um espaço que tem incumbência

de três tipos de funções, política, legal e social. A função política é abordada uma gestão democrática, temáticas e o projeto político e pedagógico. A função legal é caracterizada as leis e diretrizes que a escola atua. A função social está nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Neste sentido, ao pensar na função social da escola é abordar uma etapa muito importante em preparar o indivíduo para viver numa sociedade. É a partir da escola que o aluno é preparado para uma vida adulta, e as manifestações culturais que a instituição educacional propicia é ensinar as crenças, símbolos e valores de uma comunidade.

É importante destacar, que não é somente na escola que o aluno adquire as crenças, valores e éticas, ou seja, ela é apenas uns dos elementos do conjunto das diferentes vivências do aluno, família que é a sua primeira socialização e a comunidade.

A lei 9394/96 estabelece no seu artigo 1º inciso 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Neste aspecto, o aluno chega à escola com suas funções sociais desenvolvidas é a partir deste contexto, que a escola vai trabalhar para contribuir na formação de cidadão, e se for preciso desconstruir paradigmas ultrapassados.

Moreira e Candau (2003) ressaltou que subsídios da escola não estão somente ao saber científicos, na qual caracteriza a construção e desconstrução do saber científico, mas também está pautada na cultura, na inserção da história, ideologia de um país, lugar ou grupos sociais.

Diante deste contexto, aluno aprende a respeitar o que é diferente fugindo de ações de preconceitos.

O princípio da igualdade e diferença está centralizado em pensar nas ações que diminuam as desigualdades por conta das diferenças, a escola é um ponto de partida para a construção de uma educação inclusiva.

Como destaca na Constituição Federal de 1988, artigo 206:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola:

Uma pessoa com deficiência física perde esse direito da igualdade quando não tem as sensibilidades, adaptações que podem incluir ela no contexto da sociedade.

A escola por mais mudanças que vem sofrendo, ainda permanece na desigualdade, isto justifica pelo fato, de não está preparada para as diferenças encontradas no seu cotidiano.

Nos ensinamentos públicos, por mais que estamos vivenciando uma gestão democrática, na qual, a lei impõe que assegure o direito à educação a todos os alunos. Ainda temos muitas limitações e indagações de forma igualitária, com discriminação.

É importante destacar, que o homem para ser cidadão precisa apropriar-se da cultura de conhecimentos, valores, tecnologia, fisiologia, direito e conduta que se destaca na educação. À medida que o ser humano apropria-se da cultura faz-se um ser histórico.

Neste aspecto, a escola como mediadora da sociedade precisa desconstruir valores ultrapassados de gerações passadas. Sintetizo que o único caminho eficaz para essa desconstrução é pela educação.

A organização escolar entendida como comunidade democrática de aprendizagem transforma a escola em lugar de compartilhamento de valores e de prática, por meio do trabalho e da reflexão conjunta sobre planos de trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da instituição. LIBÂNEO (2009, p. 308)

A escola é um espaço de construção da sociedade, os ideais estão centrados no que o currículo traz, à ética e cultura. A participação coletiva tem o objetivo alcançar a partir da educação à eficiência, na formação do ser humano histórico tolerante, e valorizador das diferenças significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade por diversos séculos encontra barreira para conviver com as diferenças significativas. Essa exclusão vem se arrastando nas culturas de forma resistente, e muitas das vezes intolerantes e seletivas.

Os padrões sociais, até nas datas contemporâneas buscam uma igualdade estética. O diferente é excluído e abandonado, negligenciados nos seus direitos perante a lei.

Na sociedade da antiguidade, os deficientes eram abandonados e selados a morte, nesta geração, as pessoas com deficiências, não eram considerados cidadãos perfeitos para lutar pelo futuro do país. Isto é, eram consideradas inválidas, pessoas que

dariam despesas para o país.

Os períodos se passaram, mas o que tem mudado até nas datas atuais? Uma indagação que se esconde diante das mídias e dos olhos da sociedade, de forma resistente, com ações fechadas aos direitos iguais que a constituição, Lei (1988), pauta nos direitos humanos.

É muito difícil compreender, o que falta para mudar atitudes de uma nação que está completamente engessada, imobilizada diante das flexibilidades sociais.

É importante ressaltar que hoje, com tantos estudos de teóricos, pensadores, leis, declarações universais entre outros, que se dedicaram para uma mudança social em relação ao deficiente, ainda encontramos a exclusão social.

Há muitas famílias, que embora estejam no século XXI recorrem por instituições para criar os deficientes. Os mesmos continuam sendo escondidos e separados do contexto social.

No mercado de trabalho encontra muitas comparações aos deficientes, são identificados para sociedade, inferiores na mão de obras ao contrário das pessoas que são idealizadas como perfeitas em condições.

O preconceito vai mostrando sua cara, por meios de rotulações e rebaixamentos, os deficientes são expostos com determinadas brincadeiras, e até mesmo, palavras que aflige.

A desconstrução deste paradigma é uma idealização universal. Quem são os responsáveis na formação de cidadãos conscientes? Ninguém quer se sentir culpados por uma sociedade intolerante.

Mas em que começar? Pela escola, que umas das contribuintes na formação social, pela família que é a primeira socialização dos seus filhos ou pelas políticas públicas?

Esta indagação continua a buscar uma solução, mas compreendemos que de fato, a escola é uns dos elementos deste conjunto que contribui na formação de cidadãos futuros. É um ponto de partida, mas ainda está despreparada para lidar com um grupo heterogêneo.

Dentro de seus muros, ainda existem limitações de profissionais despreparados para formar cidadãos conscientes ou até mesmo, de como trabalhar com essa demanda, e sem contar das estruturas sem elaborações nenhuma para o recebimento desta clientela.

Há muito que precisa ser pensado e implantado na sociedade para que ela seja tolerante e compreensível que todos são diferentes.

REFERÊNCIAS



MARCIANA CACIANO DAMASCENO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Itapeperica (2012); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera. (2014); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Campos Elíseos Professor de Ensino Fundamental I- Polivalente - na Argemiro Ferreira Domingues da Prefeitura de Itapeperica da Serra.

Amaral, L. A. Conhecendo a Deficiência (em Companhia de Hércules). São Paulo: Robe (1995).

BERNARDES, Liliane Cristina Gonçalves; ARAUJO, Tereza Cristina Cavalcanti Ferreira de. Deficiência, políticas públicas e bioéticas: percepção de gestores públicos e conselheiros de direitos. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 9, p. 2435-2445, set. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci> Acesso em 17 julho 2018.

BRASIL, Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília. DF. 1988.

BRASIL. LEI nº9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar, políticas, estrutura e organização - 8ª. Ed. - São Paulo: Cortez, 2009.

MENA, Luiz Fernando Belmonte. Inclusões e inclusões: a inclusão simbólica. *Psicol. cienc. prof.* Brasília, v. 20, n. 1, p. 30-39, março de 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>. Acesso em 17 julho de 2018.

MOREIRA, Antônio F. B; CANDAU, V. Mª. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, 2003.

SILVA, Luciene M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e

experiência. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 424-434, Dec. 2006 . Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci> Acesso em 17 Julho 2018.



AS INFLUÊNCIAS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NO INÍCIO DA VIDA ESCOLAR UM FRACASSO QUE PODE SURTIR

RESUMO: Este artigo pretende refletir sobre os diversos tipos de violência doméstica e suas consequências no início da vida escolar, relacionando as mesmas causas do fracasso escolar. Pretende-se apontar algumas dificuldades na aprendizagem, causadas pela violência doméstica contra a criança. Refletindo sobre a violência, percebe-se que para responder o que a mesma significa devemos levar em conta os contextos sociais, pois estes significados são construídos pelos diversos grupos sociais de acordo com os diferentes momentos históricos, econômicos e culturais. Além do contexto histórico que modifica o significado de violência, existem, também, os diversos autores que discutem a violência sobre várias vertentes.

Palavras-chave: Influência; Violência; Vida Escolar.

INTRODUÇÃO

Após o seio familiar a escola é o local em que a criança permanece por mais tempo, sendo assim, é nela que a criança reproduzirá o que vivencia em casa. Dessa forma, a violência sofrida no lar reverbera nesse ambiente a cada dia, pois são cada vez mais recorrentes os casos de crianças que sofrem abusos por parte daqueles que mais deveriam prezar pela sua segurança: os pais, o que torna o ato ainda mais devastador para a vida do indivíduo.

Sendo a violência doméstica um problema social que abate diversos lares em todo o mundo, torna-se urgente uma reflexão a respeito do tema, além da produção de novos conhecimentos que subsidiem ações mais efetivas no combate à violência doméstica, apoiando-se nas instituições educacionais.

Atualmente, a violência contra crianças e adolescentes tem chamado a atenção de autoridades e instituições da área da saúde, da família e da criança e do adolescente por ser “uma das mais corriqueiras formas de violação dos direitos da população, formada por crianças e adolescentes” (NEPOMUCENO, 2002, p. 170), sobretudo porque, por diversos motivos, pode permanecer na obscuridade.

Em relação ao conceito de violência doméstica, é de difícil definição em razão de sua natureza complexa. De acordo com Azevedo e Guerra (1989, p. 33):

“Todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima

– implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento”.

Portanto, fica evidente que a violência não é caracterizada apenas por abusos físicos, mas também sexual, psicológico, trabalho infantil e negligência física e emocional.

A violência doméstica deixa muitas marcas em suas vítimas, no entanto nem sempre essas marcas são visíveis ao primeiro olhar. A criança e o adolescente que sofrem a violência doméstica deixam transparecer alguns sinais que servem de alerta, sendo perceptíveis em alguns casos dentro da sala de aula, como falta de atenção, violência verbal e física com colegas e professores.

Contudo, as consequências da violência doméstica variam conforme a personalidade de cada um, a idade, o tipo de relação entre agressor e agredido, a duração e a frequência da agressão e o tipo e gravidade do ato, além do apoio e tratamento que as vítimas recebem.

Para entender como a violência doméstica interfere no processo de aprendizagem é necessário verificar qual o seu conceito e como se dá esse processo. Segundo José e Coelho (2006, p. 26) a aprendizagem:

“é o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maturo, que se expressa, diante de uma situação-problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência, [...] abrange os hábitos que formamos, os aspectos de nossa

vida funcionais e resulta de toda estimulação ambiental recebida pelo indivíduo no decorrer da vida”.

Portanto, se a criança sofre violência em casa ou presença a mesma pode acarretar em sérias consequências na sua vida escolar, causando problemas no processo ensino aprendizagem, fundamentalmente nas séries iniciais, nas quais iniciam-se o processo de alfabetização.

A violência doméstica deixa muitas marcas em suas vítimas, no entanto nem sempre essas marcas são visíveis ao primeiro olhar. A criança que sofre a violência doméstica deixa transparecer alguns sinais, segundo Azevedo e Guerra (2000), são eles:

- Desconfiança exagerada, medo e choros excessivos;
- Mudanças abruptas e frequentes de humor;
- Comportamento agressivo, destrutivo, ou passivo, submisso;
- Problemas de relacionamento com colegas;
- Tentativa de suicídio, depressão, pesadelos, sono perturbado;
- Mal desempenho escolar e dificuldades de aprendizagem não atribuída a problemas físicos. (AZEVEDO, GUERRA; 2000, p. 5).

Portanto, as consequências da violência doméstica variam conforme a personalidade de cada um, a idade, o tipo de relação entre agressor e agredido, a duração e a frequência da agressão e o tipo e gravidade do ato, além do apoio e tratamento que as vítimas recebem. Segundo Poppovic (1980, p. 17) “a maneira pela qual ela se vê, (...) se sente, irão influir e muito em tudo o que ela

faz e basicamente, em sua capacidade de aprendizagem”.

Entretanto, a criança que é constantemente agredida, humilhada, desprezada, acaba por internalizar esse tratamento, enxergando-se como merecedora de tudo isso, e conseqüentemente terá uma baixa autoestima, insegurança e sentimento de incapacidade para aprender.

AS CONSEQUÊNCIAS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

As agressões sofridas pela criança e adolescente comprometem não só o seu desenvolvimento físico, mas também motor, social e cognitivo, o que pode levar a problemas de aprendizagem. Piaget (1978) apud Veiga; Silva (2009, p.1) cita que “a inteligência pode desenvolver-se aquém ou além do seu potencial, dependendo do conjunto de influências e estimulações ambientais, que alterem os padrões de comportamento do indivíduo”.

A criança vítima de violência apresenta na escola sinais de que algo em sua vida afetiva está diferente. Geralmente manifesta comportamentos atípicos, baixo rendimento e pouca frequência. É vítima de um transtorno emocional. Segundo Azevedo (1997, p. 233):

“As crianças vítimas de violência formam no Brasil um país chamado infância que está longe de ser risonho e franco. Nele vamos encontrar: infância pobre, vítima da violência social mais ampla; infância tortura; vítima da violência; infância fracassada; vítima da violência escolar; infância vitimada, vítima da violência doméstica. (...) todas elas compõem

o quadro perverso da infância violada, isto é daquelas crianças que tem cotidianamente violados seus direitos de pessoa humana e de cidadão”.

Quando se trata de violência doméstica, os agressores costumam contar com um aliado poderoso, o silêncio das vítimas assegurado por medo, vergonha, sentimento de culpa, por parte do agressor. Esse silêncio que faz com que se torne difícil a intervenção. Portanto, os professores devem atentar-se aos sinais, pois as vítimas pedem socorro não só por meio de suas vozes, mas também pela linguagem corporal, ações e comportamentos indicando que alguma coisa não está normal e precisa de ajuda.

SINTOMAS APRESENTADOS PELAS VÍTIMAS

De acordo com Azevedo e Guerra (2001, p. 34), existem alguns indicadores orgânicos nas crianças e adolescentes que demonstram quando devemos nos atentar:

1. Casos de violência Física:

Desconfia dos contatos com adultos; Está sempre alerta esperando que algo ruim aconteça; Tem mudanças severas e frequentes de humor; Demonstra receio dos pais (quando é estudante procura chegar cedo à escola e dela sair bem mais tarde); Apreensivo quando outras crianças começam a chorar; Demonstra comportamentos extremos: agressivo, destrutivo, excessivamente tímido ou passivo, submisso; Apresenta dificuldades de aprendizagem não atribuíveis a problemas físicos; Revela que está sofrendo violência física.

2. Casos de Violência Sexual:

Interesses não usuais sobre questões sexuais, isto inclui expressar afeto para crianças e adultos de modo inapropriado para a idade, desenvolve brincadeiras sexuais persistentes com amigos, brinquedos ou animais, começa a masturbar-se compulsivamente; Medo de uma certa pessoa ou sentimento de desagrado ao ser deixada sozinha em algum lugar ou com alguém; Uma série de dores e problemas físicos sem explicação médica; Gravidez precoce; Poucas relações com colegas e companheiros; Não quer mudar de roupa na frente de pessoas; Fuga de casa, prática de delitos; Tentativa de suicídio, depressões crônicas; Mudanças extremas, súbitas e inexplicadas no comportamento infantil (anorexias, bulimias); Pesadelos, padrões de sono perturbados; Regressão a comportamentos infantis tais como choro excessivo, enurese, chupar os dedos; Hemorragia vaginal ou retal, cólicas intestinais, dor ao urinar, secreção vaginal; Comportamento agressivo, raiva, fuga, mau desempenho escolar; Prostituição infanto-juvenil.

Portanto, é necessário ter um olhar atento e comprometido com a causa da infância e adolescência para que nossas crianças possam obter auxílio e serem encaminhadas para profissionais éticos e capazes de fazer um diagnóstico mais preciso.

Koller e De Antoni (2004, p. 297) utilizam o rótulo violência intrafamiliar para abarcar “todas as formas de violência (abuso sexual, físico e emocional, abandono e negligência) e todas as configurações familiares possíveis (entre pais e filhos, casal, irmãos e filhos para

com pais)”).

É fundamental, em casos de violência doméstica contra crianças e adolescentes, confiar na palavra da vítima, pois, dificilmente a criança vai mentir ou inventar. Deve se atentar em mudanças súbitas de comportamentos, pois podem ser o principal indicador de que algo não está correto.

É muito importante que a escola possa enxergar seus alunos com um olhar realmente investigativo. É muito simples rotular um aluno indisciplinado ou com baixo rendimento como o “aluno-problema”. Infelizmente com o aumento da violência, muitos dos nossos alunos são vítimas das mais diversas formas de violência, e grande parte sofre os maus tratos dentro da própria casa, lugar no qual julgamos ser o último a maltratar uma criança.

Os valores da família já não são os mesmos, o alto custo de vida, o desemprego, a falta das condições básicas para o exercício da cidadania, colaboram para que haja um abalo severo na estrutura emocional familiar. Desta forma crianças e adolescentes ficam a mercê dos desequilíbrios de seus pais e responsáveis, sendo obrigadas a enfrentar sofrimentos terríveis e a amadurecerem antes do tempo.

As dificuldades comportamentais e de aprendizagem são as maneiras pelas quais essas vítimas manifestam seus problemas pessoais, é como um pedido de ajuda, de socorro. Se a escola for receptiva, compreensiva, calorosa, agradável e maleável poderá contribuir muito com os alunos-vítimas, tornando o processo de superação dos traumas menos doloroso.

A passividade, a indiferença e o desânimo também são apontados como características comuns aos alunos que convivem com a violência doméstica.

Tanto o isolamento quanto as dificuldades de comunicação prejudicam o processo de aprendizagem do aluno, tendo em vista que esta é promovida por meio da interação. Mesmo que o ambiente escolar promova, diariamente, atividades com base em diferentes temas, contextos e interlocutores, o ambiente familiar desses alunos não estimula a comunicação verbal saudável.

O ato de brincar de uma criança também pode ser observado pelos professores que trabalham com as crianças de Educação Infantil de Séries Iniciais, pois essas expressam seus sentimentos e emoções por meio do ato de brincar.

De acordo com Vygotsky (1984, p. 117):

O brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas, tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

Percebe-se então que a observação sobre o brincar se torna fundamental para que o professor possa atentar-se aos sinais de violência doméstica.

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

As escolas raramente são lembradas como importantes instituições em que as identificações de violência doméstica podem ser feitas e das quais podem partir as comunicações. De acordo com a literatura, vários indícios nos comportamentos das crianças podem ser denotadores da violência que sofrem. No entanto, pesquisas recentes mostram que os profissionais da escola têm muito pouca informação a respeito da violência e das alterações que ela produz em suas vítimas e, dessa forma, não atentam para os indícios dados pelos alunos, não identificando, conseqüentemente, as violências de que são vítimas no âmbito doméstico ou da família.

A importância da escola no enfrentamento da violência doméstica e familiar fica ainda mais evidente quando se considera que crianças e adolescentes têm contato diário e prolongado com ela e com seus profissionais e quando se coloca que, em grande parte dos casos, ela se constitui na única fonte de proteção, especialmente para as crianças e adolescentes que têm familiares como agressores e não encontram, em outros membros da família, a confiança e o apoio necessários à revelação da violência.

Comportamentos como ausência frequente, baixo rendimento, falta de atenção e de concentração, apatia e choro devem chamar a atenção dos professores, diretores, coordenadores, enfim, dos profissionais que trabalham na escola.

Crianças que sobrevivem a abusos frequentemente sofrem danos físicos e psicológicos de longo prazo, que prejudicam sua capacidade de aprender e de socializar-se dificultando seu bom desempenho escolar e o desenvolvimento de amizades próximas e positivas. Em comparação com crianças que têm uma vida familiar pacífica, as crianças que crescem em um lar violento tornam-se mais propensas a sofrer abusos.

As conseqüências comportamentais e psicológicas de crescer em um lar violento podem ser devastadoras também para crianças que não são vítimas de abusos. Crianças expostas à violência muitas vezes apresentam sintomas de distúrbios de estresse pós-traumático, como urinar na cama e ter pesadelos, e, em comparação com outras crianças, correm maiores riscos de ter alergias, asma, problemas gastrointestinais, depressão e ansiedade. Crianças em idade escolar que são expostas à violência doméstica podem apresentar mais problemas com trabalhos escolares e deficiência de atenção e concentração.

Embora frequentemente não tenham como proteger-se, mulheres que sofrem abusos muitas vezes protegem as crianças expostas à violência doméstica. Entretanto, sem recursos legais ou econômicos para processar maridos que praticam abusos, é incontável o número de mulheres e crianças que permanecem presas a situações prejudiciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência doméstica tem uma influência significativa no processo de aprendizagem,

isso porque as suas consequências geram uma série de transtornos na vida da criança. A agressividade, característica atribuída a essas crianças pelos professores informantes, é um deles, assim como o isolamento. Nesse caso, a criança não interage com os seus pares, atrasando o seu desenvolvimento social e cognitivo. A agitação constante, o desinteresse e a falta de concentração são apenas mais alguns obstáculos que alunos e professores tentam superar em meio ao processo de ensino-aprendizagem, que por si só já é um desafio, tendo em vista as condições precárias do sistema educacional brasileiro.

Embora a ação do professor seja no intuito de ajudar os seus alunos a superar as consequências decorrentes da violência doméstica, ele não está preparado para lidar com a complexidade da situação.

Percebe-se que há um esforço, individual e coletivo, para ajudar as vítimas que sofrem violência doméstica, mas é preciso que se articulem ações das áreas da Educação, Justiça e Saúde na elaboração de propostas de intervenções que atuem nas causas dessa violência, e não apenas nas consequências, fortalecendo, assim, a capacidade de todos na prevenção e combate a qualquer forma de abuso contra a infância e a adolescência.

Na vida escolar, as dificuldades de desempenho se configuram como condições de vulnerabilidade ao desenvolvimento, que requerem a ativação de recursos de proteção no sentido de minimizar o impacto negativo de tais dificuldades.

É por meio do contato diário e o respeito mútuo que possibilita que a criança ou adolescente confie seu segredo ao colega e/

ou ao professor e, assim, possa romper o ciclo da violência doméstica.

Portanto a escola como instituição coletiva e os professores que estão presentes diariamente com as crianças devem ficar atentos para os indícios de violência doméstica e também se ampararem por meio de órgãos competentes para que essa violência seja contida.



**MARIA VALMIRA LERES
DOS SANTOS**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Campos Salles (2012); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2016.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira. Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu, 1989.

_____. Violência psicológica doméstica: vozes da juventude. São Paulo: Laboratório de Estudos da Criança (Lacri)/ PSA/IPUSP, 2001.

_____. Os novos pequenos mártires: infância e violência doméstica. São Paulo: laboratório de estudos da criança/USP, 2000. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/laboratorios/lacre/ViJornal.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2018.

AZEVEDO, Maria Amélia et all. Organização da Infância e Violência Doméstica: fronteiras do conhecimento. São Paulo, Cortez, 1997.

AZEVEDO, Maria Amélia e GERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. Com licença vamos à luta.. São Paulo: Editora Iglu, 1998.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. Problemas de aprendizagem. 12.ed. São Paulo: Ática, 2006.

Koller, S. H., & De Antoni, C. A pesquisa ecológica sobre violência no microssistema familiar. In S. H. Koller (Org.). Ecologia do Desenvolvimento Humano. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2004.

NEPOMUCENO, Valéria. O mau-trato infantil e o Estatuto da Criança e do Adolescente: os caminhos da prevenção, da proteção e da responsabilização. In: SILVA, Lygia Maria Pereira. Violência doméstica contra criança e adolescentes. Recife: EDUPE, 2002. p 139 – 180.

POPPOVIC, Ana Maria (Coord.).

Pensamento e Linguagem: programa de aperfeiçoamento para professores da 1ª série. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1980.

VEIGA, Daphne Lúcia da; SILVA, Márcia Aparecida da; SILVA, Priscila Andrezza da. A influência da violência doméstica no processo de aprendizagem do aluno: estudo de caso – Projeto Aquarela. In: Encontro Latino Americano de Iniciação Científica (INIC), 13. 2009, São José dos Campos, SP, Anais eletrônicos... São José dos Campos, SP: UNIVAP, 2009. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/trabalhos_humanas.html>. Acesso em: 10 de agosto de 2018.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.



JOVENS E SUAS CULTURAS JUVENIS

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de demonstrar que a escola e a família não conseguem acompanhar esse ritmo que gera uma grande diferença relacionada à cultura. O jovem tem facilidade de compreender e aceitar as inovações, enquanto as gerações mais adultas demonstram-se muitas vezes defasadas em relação ao uso de mídias diversas e tecnologias. Essa nova geração demonstra uma imensa curiosidade em relação à tecnologia, enquanto a outra demonstra indiferença e falta de adaptação. A metodologia do estudo orientou-se pela pesquisa bibliográfica e exploratória com base em pressupostos teóricos de autores.

Palavras-chave: Jovens; Culturas Juvenis; Escola; Família.

INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios é a educação de jovens na medida em se observa em relação à realidade cultural um verdadeiro abismo entre as gerações. O uso da tecnologia como instrumento pedagógico repercute nas formas do educador atingir estratégias metodológicas para tornar o ensino crítico e inovador.

A tecnologia de informática trouxe inúmeras inovações, a indústria do entretenimento por meio dos vídeos-games e os computadores que não chegaram ainda a todas as escolas públicas. É necessária a inclusão digital dos adolescentes e jovens também no espaço escolar. No entanto, docentes ainda mantêm preocupações acerca do uso da tecnologia na educação e sua mediação pedagógica nas formas de exploração de todas as condições oferecidas pela tecnologia informacional para qualificar o ensino e favorecer uma educação crítica e reflexiva das informações veiculadas.

Neste sentido, o problema desse estudo questiona se a Tecnologia Informacional e todas as formas de Mídias e a Tecnologia em geral poderá reverter o processo de isolamento e favorecer as Ações Educativas Colaborativas entre Docentes e Educando? O que poderá mudar no Papel do Professor a partir do uso da Tecnologia de Informática na Relação de Espaço, Tempo e Comunicação com os Alunos?

Atualmente não é complexo compreender a importância que os jovens e adolescentes dão às mídias e tecnologias, na medida em que esse tipo de comunicação estabelece

diretamente uma afinidade com cultura juvenil.

Sendo assim, o objetivo desse estudo é demonstrar que a escola e a família não conseguem acompanhar esse ritmo que gera uma grande diferença relacionada à cultura. O jovem tem facilidade de compreender e aceitar as inovações, enquanto as gerações mais adultas demonstram-se muitas vezes defasadas em relação ao uso de mídias diversas e tecnologias. Essa nova geração demonstra uma imensa curiosidade e em relação à tecnologia, enquanto a outra demonstra indiferença e falta de adaptação.

Justifica-se a realização desse estudo com base no pressuposto de que deverá haver por parte da escola e da família um incentivo para o uso educativo e informativo das mídias e novas tecnologias, além de entretenimento e lazer ou que determinem técnicas de ensino que permitam o empenho educativo com jogos e outras técnicas de aprendizagem associada ao uso de tecnologia e mídias.

JOVENS E SUAS CULTURAS JUVENIS

A juventude é uma fase da vida que se caracteriza por grandes transformações, sejam estas físicas ou psicológicas, as quais são relevantes para formulação e constituição da personalidade.

Por estas características de transformações, de acordo com Matheus (2003, p. 02) nesta fase da vida:

O jovem busca respostas às questões que lhe foram transmitidas. Não é simplesmente produto de seu meio: é sujeito, que

reage ativamente ao que lhe é proposto, buscando formular respostas próprias que façam sentido para ele e permitam sua inserção social. Cada geração, em sua heterogeneidade, contém a diversidade de caminhos produzidos por seus membros; porém, nas diferenças, os pares tendem a estabelecer laços de identificação que lhes facultam permanência neste momento errante. (MATHEUS, 2003, p. 02).

Deste modo, o jovem a cada momento cria a sua cultura, ligada a acontecimentos atuais, modernizada. Neste período não há esboços e nem limites, cada um desenvolverá seu pensamento, atuando como agente modificador e não apenas como agente passivo, como outrora havia vivenciado na infância.

Segundo Weller (2005) devido a estes aspectos próprios e a necessidade de independência e autonomia a juventude foi se apresentando a sociedade, formulando e desenvolvendo a chamada “cultura juvenil” ou “culturas juvenis”, a qual o autor define como sendo o conjunto de estilos, manifestações, costumes e modos de vida elaborados e reelaborados no decorrer dos anos.

Esta cultura juvenil tem características mutáveis, tendo em vista que a mesma depende de inúmeros aspectos, sejam estes relacionados à cultura, educação, conceitos de vida, entre outros, que se modificam conforme o desenvolvimento da sociedade.

Magro (2003, p. 41) descreve que dentro do conceito de cultura juvenil deve-se considerar:

A cultura juvenil tem a função de transição

para a condição social adulta, por meio do desenvolvimento de rituais, símbolos, modas e linguagens próprios, que marcam uma identidade distintiva de outros grupos etários, e também forma um mosaico que cria espaços sociais nos quais os adolescentes podem expressar-se, engajar-se e transformar o meio onde vivem, às vezes como resistência ao racismo, sexismo e à exclusão social, às vezes como seus reificadores, revelando a sua própria pluralidade. (MAGRO, 2003, p. 41).

Portanto, a cultura juvenil determina estilos, quebra tabus antes existentes, e vai aos poucos moldando novos conceitos de vida. Na realidade esta cultura pode ser entendida, em especial, como sendo um momento de formação em que o jovem relata seus anseios, determina seus desejos e coloca em questão todos os seus pensamentos conforme a realidade presenciada.

O estilo decorrente da cultura juvenil é tão diversificado, que conforme Carrano (2009, p. 157):

Num mesmo ambiente, em uma mesma festa de família, se pode encontrar o jovem punk e o executivo; o ateu e o evangélico; o sério e o irônico; o que não fala com os pais e aquele que, ao contrário, estabelece com eles uma relação intensa; o que adora o estudo ou a escola e o que considera o esforço intelectual ou a vida escolar um aborrecimento ou perda de tempo. (CARRANO, 2009, p. 157).

Assim, estes estilos muitas vezes antagônicos e manifestos durante o período da juventude, são na realidade reflexos de ideologias, culturas, etilos e modos de vida,

agregados por meio da vivência dos jovens e dos contatos destes com a realidade.

Segundo Garbin (2003) na atualidade entre os aspectos que influenciam na formulação da cultura juvenil está a globalização, a qual permitiu o acesso a informação e comunicação de maneira mais rápida. Assim, o autor descreve que o mecanismo que facilitou este acesso à cultura, comunicação e informação foi a elaboração e socialização da internet, também denominada como a rede mundial de computadores.

Por meio da internet, as pessoas passaram a ter acesso a qualquer assunto, a conhecer pessoas de culturas diferentes, a trocar experiências e assim a modificar aspectos culturais que antes eram apenas agregados de pais para filhos.

Para Magro (2003, p. 45) a troca de conhecimentos favorecidos pelos meios de comunicação, seja a internet ou a mídia televisiva, permite que manifestações juvenis típicas da Europa ou de qualquer outro país do mundo, sejam adotadas em outros países, ou seja, em regiões de culturas distintas. A autora cita como exemplo, estilos como o punk e o hip hop, que mesmo sendo elaborados nos Estados Unidos da América são dança adotadas em várias nações, tais como o Brasil. Além disso, para a autora é relevante perceber neste contexto que:

A transmissão local e pessoal das culturas juvenis cede cada vez mais espaço para uma transmissão transcultural, via satélite ou internet, que tende, à primeira vista, a padronizar ou homogeneizar a juventude, transformando os símbolos das culturas juvenis em bens de consumo. (MAGRO,

2003, p. 45).

Percebe-se, portanto, que atualmente com a evolução dos meios de comunicação a formulação da cultura juvenil tende a ser influenciada pela troca de culturas, estilos e modos de vida, aspectos que fazem com que a sociedade acabe moldando-se com ares mais universais.

É preciso ressaltar que nem sempre os maiores Meios de Comunicação e Informação exercem funções benéficas para os jovens, tendo em vista que muitas vezes estes induzem a juventude a ações incorretas.

Para Garbin (2003, p. 05) o uso da internet acabou gerando uma nova linguagem escrita, a qual tem dificultado o trabalho dos docentes, assim o autor descreve que:

Tal escrita, abreviada, sincopada, com repetição de letras, repetição de palavras, com códigos próprios dos internautas, recheada de emoticons¹⁴ que reforçam os sentimentos, não é uma “evolução” das outras escritas, e sim uma outra forma de escrita adaptada às peculiaridades de quem é usuário da Internet: o tempo virtual, a velocidade, e todas as suas principais formas e características. (GARBIN, 2003, p. 05).

Assim, tendo em vista que a juventude é uma fase de profundas transformações e que nesta fase o jovem encontra-se em momentos delicados de descobertas, é preciso ter cuidado para que o mesmo não seja conduzido incorretamente. Neste contexto entra a orientação e o processo de educação, o qual tem seu alicerce no ambiente familiar, como também no espaço escolar.

Segundo Carrano (2009) tendo em vista

todas estas mudanças e o avanço da cultura juvenil e conseqüentemente a percepção da juventude ativa e não mais passiva, a escola deve estar preparada para educar este jovem, respeitando sua cultura e estilo de vida, principalmente porque é neste ambiente que os vários estilos da juventude vão se encontrar. Assim, o autor descreve que:

O que torna a aprendizagem humana singular não é a assimilação direta da realidade, mas o contato e a troca com outras consciências e sensibilidades. A escola se afirma como o espaço e tempo dos encontros entre os muitos sujeitos culturais que a fazem existir; assim, como educadores, faz parte de nossa tarefa levarmos em conta fundamentalmente aqueles que pretendemos educar. (CARRANO, 2009, p. 27).

Deste modo, a escola deve entender que conforme acontece à evolução da comunicação e da informação, o ambiente escolar deve estar preparado para receber este jovem e que esta recepção será apenas possível quando a escola reconhecer que em seu ínterim há inúmeras culturas juvenis e que cabe a ela como objeto educador orientar estas culturas e formar cidadãos corretos.

Para Dayrel (2003) a escola neste novo contexto de cultura juvenil diversificada deve ter em mente que o processo de educação não deve mais ser orientado somente para o futuro, mas também para o presente. É preciso perceber o que acontece no momento agora do jovem, identificar comportamentos, auxiliar nas dúvidas, ou seja, entender que o futuro é importante, mas que se não há o presente e nem a preocupação com ele, o jovem não terá o futuro.

As dificuldades para educação e compreensão do desenvolvimento da humanidade é algo complexo e distinto. Os estilos, modos e concepções sobre a vida mudam constantemente, isso porque são influenciados por inúmeros fatores que em sua maioria são imprevisíveis. Assim, estar preparado para reconhecer e respeitar as culturas juvenis é conseguir entender o processo de evolução da humanidade.

OS DESAFIOS DE UMA LINGUAGEM AUDIOVISUAL E CONSTRUTIVA NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A linguagem audiovisual implementada pela tecnologia informacional nas escolas públicas do município de Porto Velho, poderá implementar novas propostas educativas com diferentes possibilidades e oportunidades educacionais, já que a linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas e imaginativas que contribuem para a motivação do educando no processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, a tecnologia pode favorecer as condições de mediação na aprendizagem, levando-se em consideração a riqueza de informações e contextos sociais e culturais que podem ser desenvolvidos a partir da linguagem escrita e oral na sala de aula.

Na visão de Kellner (apud SILVA, 1998, p. 99) "o mais importante não é conhecer profundamente os recursos didáticos disponíveis a partir de suas especificidades

técnicas, mas é fundamental o docente conhecê-las no âmbito pedagógico e fazer delas instrumentos de criação, expressão e comunicação”.

As escolas públicas devem incentivar o aspecto audiovisual como função expressiva para os alunos, como complemento necessário ao processo ensino-aprendizagem e como exercício intelectual e de cidadania necessário em sociedades que fazem amplo uso dos meios de comunicação na sala de aula, a partir de uma mediação pedagógica crítica e criativa.

O docente poderá incorporar os meios de comunicação da Internet como instrumento didático-pedagógico como método de educação ativa por meio deles, a partir da criação de um espaço de expressão das opiniões, das ideias. A leitura crítica para interpretar as mensagens veiculadas, denunciando ou recusando conteúdos, formas e propostas, preliminarmente demonstrando ao educando uma visão crítica e a possibilidade de desenvolvimento da interpretação própria.

Pode-se dizer que o som se afirma em suas especificidades e que a linguagem audiovisual, uma vez criada, só pode ser compreendida como um todo integrado, um universo de imagens e sons em profunda interação que o docente pode trabalhar como recurso em sala de aula.

O SISTEMA EDUCATIVO E A LINGUAGEM AUDIOVISUAL

O sistema educativo não pode limitar-se a usar a linguagem audiovisual como simples

repasso de informações, mas pode ser utilizado com ênfase ao caminho da crítica analítica, da construção do pensamento fundamentado e na análise do discurso que perpassa a construção dos programas: desenhos, novelas, reportagens, etc. É nessa perspectiva que este estudo se insere, considerando fundamentalmente que, além do que se poderia chamar de pedagogia com imagens, é preciso trabalhar também a pedagogia da mediação entre docente-aluno.

O docente tem um grande leque de opções metodológicas, de possibilidades de organizar sua comunicação com os alunos, de introduzir um tema político, de cunho social e cultural. Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar a tecnologia de informática e os muitos procedimentos metodológicos que poderão ser possíveis a partir da criatividade do docente. Mas também é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal e grupal e as de comunicação audiovisual.

A inserção da informática na escola causou insegurança ao docente, no que concerne ao paradigma metodológico para ensinar que possa permitir uma ação pedagógica com maiores oportunidades de oferecer ao educando as condições favoráveis de construir conhecimentos. Esta pesquisa busca demonstrar que o professor deve estar preparado para tornar o computador um aliado eficaz, já que atualmente a tendência é o avanço da informatização, com a Internet que abre uma verdadeira janela para o mundo, que pode ser utilíssima, no sentido de implementar a demanda de pesquisa na

sala de aula.

A reflexão teórico-prática sobre o uso de recursos didáticos não retira do docente a responsabilidade de explorar os aspectos críticos e incentivar o educando a pensar e descobrir as formas de construção do conhecimento. E principalmente aprender a “filtrar” o conhecimento para uma avaliação crítica na construção do pensamento fundamentado.

O fenômeno da globalização impõe demandas como necessidade de empreender mudanças qualitativas na forma de vivenciar o ambiente de trabalho. É preciso ser mais competitivo para obter resultados positivos em um mercado sujeito a concorrências cruciais.

Com a popularização dos CDs-ROM, o mundo da computação educacional ganhou instrumentos adequados que podem fazer parte do universo de recursos do professor, para tornar aula prazerosa e o máximo possível idêntica à realidade do aluno que convive com essa realidade. Mais do que mera transcrição dos materiais disponíveis em papel, os CDs criaram uma nova linguagem que estimulam o raciocínio, a imaginação e a criatividade.

O professor deve acompanhar essas transformações utilizando o computador como instrumento de suporte para pesquisas, jogos, interatividade, etc. A tecnologia é uma realidade que não pode ser descartada sob o risco da escola se tornar obsoleta e alienada. Cabe a cada professor planejar a forma mais adequada de utilizar o computador em sala de aula.

A escola necessita adaptar-se ao universo

da informática e das mídias, de técnicas pedagógicas, de paradigmas mais flexíveis para ensinar adolescentes e jovens. O desenvolvimento da Internet e de outros meios de comunicação poderá fornecer algumas reais novidades para as escolas como bibliotecas virtuais que abrem a possibilidade de consulta, mesmo na mais distante cidade do interior, aos arquivos e bancos de dados de instituições de todo o mundo. Além disso, muitos livros clássicos já estão disponíveis na Internet, em versão integral.

A troca de mensagens entre alunos de diferentes escolas, cidades e países, ou também entre estudantes e especialistas pode ser uma excelente forma de conciliar pesquisa e descobertas com novas experiências culturais, com o objetivo de treinar a língua estrangeira. Com isso, além de fazer novos amigos, aprendem mais facilmente, a escola deve ser também um local de convívio social e não apenas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nova realidade do professor é um desafio para àqueles que temem mudanças e que não estão dispostos a conhecer as técnicas que o computador pode implementar na sala de aula”. A mudança de atuação pode ser um bom negócio, e uma forma de obter mais conhecimentos. Como de fato, preparar o aluno para ser bem-sucedido dentro da ordem econômica nesse novo século? A resposta a essa pergunta exige uma profunda revisão de conceitos e o estabelecimento de algumas definições e objetivos em relação ao seu trabalho e desempenho. Esse período de

transição deve ser encarado como momento propício de progredir, de melhorar, de criar novas formas de atuação.

A era da tecnologia da informação e dos mercados globais mudou radicalmente o próprio conceito de ensino profissional, tudo por causa da rapidez com que as técnicas se modificam ou são substituídas por procedimentos mais avançados. Assim, quando o indivíduo está interagindo com o computador ele está manipulando conceitos, interagindo com objetos, formulando ideias, criando novas formulações que contribuem para o desenvolvimento mental.

Nesse contexto, por que não desenvolver na sala de aula essa interatividade na medida em que os adolescentes e jovens convivem diariamente com ampla gama de mídias e tecnologias? Contudo, avalia-se que a presença do professor é essencial, assim como dos colegas para ampliar a troca de experiências educativas, como os exercícios em grupo, o computador e as novas mídias são muito úteis como instrumentos auxiliares, e devem a cada dia ter presença mais frequente, mas sempre como método complementar as atividades pedagógicas. Por isso, o papel do professor não se restringe a ensinar a fazer, não termina na execução de tarefas específicas, a necessidade imposta na nova conjuntura implica uma nova realidade, e talvez mais desafiadora: ensinar o aluno a aprender a aprender. As novas tecnologias e mídias cooperam para dinamizar as aulas, tornando-as mais interessantes, participantes, e mais vinculados com a nova realidade de estudo, de pesquisa e de contato com os conhecimentos produzidos.



MARIA APARECIDA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela UNIFAI – Centro Universitário Assunção (2002) e em História pela UNIFAI – Centro Universitário Assunção (2014); Especialista em Psicopedagogia pela UNIFAI – Centro Universitário Assunção (2006); Professora de Ensino Fundamental e Educação infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo - na EMEI Montese.

REFERÊNCIAS

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades juvenis e a escola. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143238por.pdf#page=139>>. Acesso em: 21 de maio de 2018.

DAYREL, Juarez. O jovem como sujeito social. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em: 24 de maio de 2018.

DOSSIÊ Universo Jovem, MTV. Disponível em: <<http://www.espm.br/ConhecaAESPM/CAEPM/nucleodeestudosdajuventude/Documents/Banco%20de%20Dados%20Jovens/1.%20DADOS%20JOVENS%20BRASIL/1.5.%20jovens%20mtv.pdf>>. Acesso em: 23 de maio de 2018.

GARBIN, Elisabete Maria. Cultur@sjuvenis, identid@des e internet: questões atuais. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 23, Aug. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 de junho de 2018.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu. Alienígenas na sala de aula. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Meninas do graffiti: educação, adolescência,

identidade e gênero nas culturas juvenis contemporâneas. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Campinas, 2003. Disponível em: <<http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=37237535>>. Acesso em: 01 de junho de 2018.

MATHEUS, Tiago Corbisier. O discurso adolescente numa sociedade na virada do século. Psicol. USP, São Paulo, v. 14, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642003000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 de maio de 2018.

WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 13, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a08v13n1.pdf>>. Acesso em: 23 de maio de 2018.



A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NOS ASPECTOS COGNITIVOS DA CRIANÇA

RESUMO: No presente artigo, destacam-se a importância da música como contribuinte para o desenvolvimento cognitivo escolar na fase educação infantil. Pretende-se abordar o mais claro possível os conceitos de base sobre a temática da música na fase da educação infantil. Ao respeitar o desenvolvimento da criança, reconhecendo-a como agente de sua aprendizagem, as atividades sugeridas estimulam a imaginação e favorecem o exercício da cooperação, criatividade e autonomia. A fundamentação teórica contida neste artigo sobre a música na educação infantil torna-se simples compreender o lugar de destaque da arte na educação, bem como os objetivos a serem alcançados nesse processo. Pretende-se analisar, também, como estudantes, supervisores, orientadores educacionais e diretores veem o valor educativo das experiências musicais e sua enorme contribuição para o desenvolvimento harmonioso da criança.

Palavras-chave: Contribuição; Música; Desenvolvimento Cognitivo.

INTRODUÇÃO

Acredita-se que mesmo não sendo possível atingir soluções ideais para o problema da inclusão da música na Educação Infantil.

Precisamos de música na educação infantil. As crianças precisam de música e gostam. O som, o ritmo, a melodia fazem parte de sua vida. Envolvem-nas como o ar: a voz da mãe nas canções de ninar, no chamar para casa, ao ensinar as primeiras palavras; a voz do pai e dos irmãos, ao falarem seus nomes, contarem histórias ou interromperem suas “aventuras”, o rádio ligado, os pássaros alegres quando a manhã acorda; o miado do gato com fome; o vibrar da lata ou da caixa de papelão que a criança bate à moda de tambor... Até a imitação do ruído do avião que corta o espaço, ela o faz com ritmo e melodia. Antes de completar um ano de idade, a criança embala o corpo para acompanhar o ritmo da música, extasiada, começa a sua dança. Com dois anos, desperta comentários dos familiares sobre seu gingado.

Sob esta perspectiva, relaciona-se uma extensa variedade de vivências com sons, ritmos e movimentos, procurando apresentá-los de forma atual.

Os meios técnicos de comunicação acabam exercendo um papel avassalador na formação da criança. O espaço para manifestações artísticas e florescimento de sensibilidade musical a cada dia torna-se mais escasso, mais reduzido.

Entende-se musicalizar por transformar a criança em indivíduo que usa os sons musicais, consome música, faz e cria música, sente música e, finalmente, se expande por

meio de música. Existem atividades básicas que favorecem a musicalização da criança na educação infantil, possibilitando que a aptidão musical dos componentes de um grupo se desenvolva num ambiente de interesse e prazer.

Os fundamentos práticos de um trabalho musical na educação infantil evidenciam que se deve priorizar inicialmente a vivência de ritmos e sons pela criança, compreendida como execução e participação criadora. Por meio do sentimento de prazer, oriundo dessas atividades, a criança passa a se interessar pela experiência musical, não só como forma de expressão, mas como futura aprendizagem de conhecimentos básicos.

A MÚSICA E SUA HISTÓRIA

Segundo Becker (2003) a palavra Mousikos, do grego musical, referia-se ao vínculo do espírito humano, com qualquer forma de inspiração artística.

A educação musical tem grandes defensores desde a Grécia Antiga, dependendo da forma como a música foi considerada nos diferentes períodos históricos e sociedades, sua defesa adquiriu diversos perfis.

Platão em A república livro III e Aristóteles, na Política Livro VIII, foram muito claros em suas considerações a respeito da música como fator crucial na formação do cidadão e do homem liberal, respectivamente.

Já a comunidade cristã, da Idade Média até o período Barroco encontrou na música a possibilidade de comunicar-se com o divino, para os românticos do século XIX, a música era forma de compreender o

mundo por meio de suas alianças com a filosofia, os mistérios da alma e do universo podiam ser perscrutados.

Nos séculos XX e XXI, inúmeros ramos das ciências humanas e exatas tem estudado com afinco a relação entre a música, sociedade e indivíduo e as mediações que a música opera entre os mundos internos e externos.

A música é considerada por Shafer (1991) como uma prática cultural e humana, atualmente não se conhece nenhuma civilização que não possua manifestações musicais próprias. Embora nem sempre seja feita com esse objetivo, a música pode ser considerada como uma forma de arte, considerada por muitos como sua principal função.

Segundo Shafer, 1991:

Sendo a música uma disciplina complexa, que abrange teoria e prática de execução, deve ser ensinada por pessoas qualificadas para isso.

Sem concessões. Não permitiríamos que alguém que tivesse frequentado um curso de verão em Física ensinasse a matéria em nossas escolas. Por que haveríamos de tolerar essa situação com respeito à Música? Por acaso ela está menos vinculada a atos complexos de discernimento? Não. (Shafer, 1991, p. 303)

Para esse autor, as escolas deveriam ter profissionais habilitados para ensinar música, disciplina a qual já está vinculada em alguns componentes curriculares dentro do Estado de São Paulo.

O compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos tem seu nome gravado na história brasileira não somente por ter sido um grande

compositor, mas também porque tinha um sonho de fazer o Brasil cantar.

Ele foi o idealizador do movimento Canto orfeônico, que fez do ensino da música uma disciplina obrigatória nas escolas de ensino formal a partir da década de 1930, e que permaneceu nas escolas mesmo após as mudanças de nomenclatura para Educação Musical, em 1961.

A educação musical transformou-se em disciplina curricular até o início da década de 1970, quando, com a LDB 5692/71, o Conselho Federal de Educação instituiu o curso de licenciatura em educação artística (Parecer nº 1284/73), alterando o currículo do curso de educação musical.

Esse currículo passou a compor-se de quatro áreas artísticas distintas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho. Assim, a educação artística foi instituída como atividade obrigatória no currículo escolar do 1º e 2º grau (ensino fundamental e médio), em substituições às disciplinas artes industriais, música e desenho, e passando a ser um componente da área de comunicação e expressão, a qual trabalharia as linguagens plástica, musical e cênica (Proposta Curricular para o ensino de Educação Artística: I grau São Paulo, 1991).

Essas transformações abrangeram os currículos dos cursos superiores em música, que passaram a ter duas modalidades: licenciatura em educação artística (habilitação em música, artes plásticas, artes cênicas ou desenho) e bacharelada em música (habilitação em instrumento, canto, regência e/ ou composição).

Por meio das brincadeiras de explorar

como: brincar com os objetos sonoros que estão ao seu alcance, experimentar as possibilidades da sua voz e imitar o que ouve, a criança começa a dar significado aos sons que antes estavam isolados, agrupando-os de forma que comecem a fazer sentido para ela.

O momento atual vem trazendo, no campo musical, inúmeras novidades, com produções nos mais variados estilos, exigindo dos professores e profissionais da música outra maneira de perceber, experimentar e ouvir.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO

A música vem desempenhando, ao longo da história, um importante papel no desenvolvimento do ser humano, seja no aspecto religioso, seja no moral ou no social, contribuindo para a aquisição de hábitos e valores indispensáveis ao exercício de cidadania.

Ao aprender arte na escola, o jovem poderá integrar os múltiplos sentidos presentes na dimensão do concreto e do virtual, do sonho e da realidade. Tal integração é fundamental na construção da identidade e da consciência do jovem, que poderá assim compreender melhor sua inserção e participação na sociedade, tornando indivíduos menos violentos e conscientes do seu verdadeiro papel no mundo.

A finalidade do ensino de música na escola, fundamentalmente no ensino fundamental, não é a de transmitir uma técnica particular, mas sim de desenvolver

no aluno o gosto pela música e a aptidão para captar a linguagem musical e expressar-se por meio dela, além de possibilitar o acesso do educando ao patrimônio musical que a humanidade vem construindo.

Jeandot (1997) afirma que “nem todas as crianças nascem obrigatoriamente com dotes artísticos, mas todas têm direito ao conhecimento da arte e a serem despertadas e encaminhadas, por cuidados especiais, nesse sentido” (Jeandot, 1997, p. 132).

A música educa o intelecto, formando indivíduos dotados culturalmente.

Para garantir que a música possa cumprir o importante papel que dela é esperado na formação da juventude não basta que ela fique aos cuidados do Estado. Seria preciso ainda uma atenção especial aos mestres da música, considerados mestres especiais, responsáveis pelo desenvolvimento dessa disciplina.

No Brasil encontramos uma enorme variedade cultural, o que possibilita a melhor exploração das inúmeras formas de linguagens musicais como fonte de aprendizado, não podendo a educação musical ser ensinada do mesmo modo em todas as escolas. Até por que, cada indivíduo traz em sua bagagem genética uma diversidade cultural, que varia dentro do mesmo estado, no qual sofre influências dos africanos, europeus e indígenas.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil se configura assim como uma instância do processo de socialização da criança, mas abarca também a iniciação do processo de escolarização. Por seu poder criador e libertador, a música torna-se um poderoso recurso educativo a ser utilizado na pré-escola. É preciso que a criança esteja habituada a expressar-se musicalmente desde os primeiros anos de sua vida, para que a música venha a se constituir numa faculdade permanente de seu ser.

A música representa importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para a criança. Este fato ainda amplia de dimensão se considerar a utilização psicoterapêutica. A reeducação por meio da música ocorre quando se utiliza metodicamente o poder dos ritmos e sons.

Na Educação Infantil os fatos musicais devem reduzir ações, comportamentos motores e gestuais (ritmos marcados caminhando, atidos com as mãos, e até mesmo falados), inseparáveis da educação perceptiva propriamente dita. Tanto o som quanto o ritmo, elementos básicos da música, empregados especificamente ou os dois juntos, na plenitude da expressão musical, podem despertar e refinar a sensibilidade da criança, provocar nelas reações de cordialidade e entusiasmo, prender a sua atenção e estimular a sua vontade, auxiliando a consolidar a ação educativa.

Ao mesmo tempo, a expressão musical pode representar um meio de o educador compreender a criança, porque a mudança que

sofrem torna-se visíveis em suas experiências criativas e rítmicas. Daí a importância de se incluir as diversas modalidades de expressão musical no Pré-Escolar, período de grande plasticidade nervosa e, conseqüentemente, de profundas e duradouras fixações.

A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Atualmente, educadores e psicólogos ressaltam a globalidade do ser humano e do seu desenvolvimento, apontando a impossibilidade de se distinguir um aspecto somente motor, intelectual ou afetivo.

Por meio dessas atividades o educador pode perceber quais os pontos fortes e fracos das crianças, fundamentalmente quanto à capacidade de memória auditiva, observação, discriminação e reconhecimento dos sons, podendo assim vir a trabalhar melhor o que está defasado. Bréscia (2003) ressalta que os jogos musicais podem ser de três tipos, correspondentes às fases do desenvolvimento infantil:

Sensório-Motor (até os dois anos): São atividades que relacionam o som e o gesto. A criança pode fazer gestos para produzir sons e expressar-se corporalmente para representar o que ouve ou canta. Favorecem o desenvolvimento da motricidade.

Simbólico (após dois anos): Aqui se busca representar o significado da música, o sentimento, a expressão. O som tem função de ilustração, de sonoplastia. Contribuem para o desenvolvimento da linguagem.

Analítico ou de Regras (após quatro anos) São jogos que envolvem a estrutura da música, nos quais são necessárias a socialização e organização. Ela precisa escutar a si mesma e aos outros, esperando sua vez de cantar ou tocar. Ajudam no desenvolvimento do sentido de organização e disciplina.

Para Brécia (2003, p. 81) “[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”.

Todos os aspectos do desenvolvimento estão intimamente relacionados e exercem influência uns sobre os outros, a ponto de não ser possível estimular o desenvolvimento de um deles sem que, ao mesmo tempo, os outros sejam igualmente afetados.

No entanto para efeitos didáticos, podem-se estudar as contribuições da música para os aspectos ou áreas do desenvolvimento infantil abordando-os em sua especificidade. Considerada em todos os seus processos ativos (a audição, o canto, a dança, a percussão corporal e instrumental, a criação melódica) a música globaliza naturalmente os diversos aspectos a serem ativados no desenvolvimento da criança: cognitivo/linguístico, psicomotor, afetivo/ social.

Consequentemente as brincadeiras musicais contribuem para reforçar todas as áreas do desenvolvimento infantil, representando um inestimável benefício para a formação e o equilíbrio da personalidade da criança e do adolescente.

Falando-se de desenvolvimento cognitivo a criança interage com o meio ambiente

por meio da inteligência: inicialmente a criança experimenta o local, mexendo em objetos, materiais e brinquedos. Em seguida passa a organizá-lo e posteriormente consegue transformá-los, construindo o seu conhecimento e adquirindo pouco a pouco a compreensão das situações vividas.

Segundo Piaget (1969), “a própria criança abre a porta para o mundo exterior”. A fonte de conhecimento da criança é a própria variedade de situações que ela tem oportunidade de experimentar no seu dia a dia. Consequentemente, a riqueza de estímulos que a criança recebe por meio das diversas experiências musicais contribui para o desenvolvimento intelectual.

As vivências rítmicas e musicais, que possibilitam uma participação ativa quanto a ver, ouvir e tocar, também favorece o desenvolvimento dos sentidos da criança. Por meio do aperfeiçoamento da acuidade auditiva a criança não só ouve como passa a separar melhor os diversos tipos de som.

Ao acompanhar os gestos do professor ou dos coleguinhas, regência musical, a visão está sendo utilizada com maior intensidade. Ao participar da bandinha rítmica, a criança passa a identificar as diferenças e semelhanças entre sons, instrumentos e grupos rítmicos, exercitando a sua compreensão e o seu raciocínio.

Quando a criança imita o canto dos pássaros, as vozes dos animais ou outros sons existentes na natureza, a criança descobre seus próprios poderes e sua relação com o ambiente em que vive. Verifica-se que, a partir das experiências musicais, o pensamento da criança vai se organizando. E, quanto mais

ela tem oportunidade de comparar as ações executadas e as sensações obtidas por meio da música, mais a sua inteligência, os seus conhecimentos vão se desenvolvendo.

Tratando-se do desenvolvimento psicomotor é necessário que os músculos, ossos e sistema nervoso da criança tenham atingido determinado estágio de desenvolvimento para que ela possa desenvolver atividades específicas de forma natural. Não se pode forçar esse processo de maturação, que ocorre à medida que a criança cresce.

No entanto, as atividades musicais podem oferecer inúmeras oportunidades para a criança aprimorar sua habilidade motora, controlar os seus músculos e mover-se com desenvoltura. O movimento/atividade é condição fundamental da vida da criança, sem movimento ela enfraqueceria física e mentalmente.

As experiências musicais ajudam a criança a controlar melhor o seu corpo, melhorando a coordenação motora grossa (grandes movimentos) e fina (pequenos movimentos).

Sempre que a coordenação motora se desenvolve, a expressividade rítmica melhora. E a criança que tem boa expressividade rítmica terá favorecida a sua coordenação motora. Assim, o desenvolvimento rítmico prepara naturalmente a criança para a leitura e a escrita que fazem parte do seu processo de escolarização.

No processo de desenvolvimento sócio afetivo, a criança pouco a pouco, vai formando sua identidade, ou seja, vai se descobrindo como pessoa, percebendo-se cada vez mais diferenciada dos outros. Ao mesmo tempo,

ela busca formas de comportamento que lhe vão permitir agir de maneira mais integrada na sociedade em que vive.

Mesmo a criança tímida ou inibida sente-se encorajada ao cantar em grupo. E o ajustamento do grupo desenvolve um sentimento de segurança. Ao mostrar suas emoções, liberar seus impulsos e utilizar seu corpo para criar música, a criança desenvolve o sentimento da auto-realização.

Piaget (1969) evidenciou a importância de a criança experimentar e viver os fatos, para consolidação do processo ensino/aprendizagem, e do professor atuar como um coordenador e orientador das atividades. A música na Educação Infantil deve possibilitar vivências e descobertas, constituindo-se numa experiência concreta.

A expressão musical da criança deverá ser vivenciada por meio da voz e do movimento, da prática e da audição, em situações de inventiva e com a utilização de material sonoro. É importante valorizar e aproveitar os conhecimentos que a criança traz para escola para em seguida introduzir as novidades.

Sempre que possível, a descoberta ou experimentação musical da criança deverá ser feita em formação de roda de conversa, ao ar livre ou na sala. A demonstração individual de cada criança feita na roda de conversa favorecerá a concentração do grupo que, em seguida, repetirá em conjunto. Dessa forma todas as crianças serão valorizadas e o grupo todo perceberá a diferença entre os sons e os ritmos produzidos, individual e coletivamente.

As brincadeiras musicais devem ser propostas de forma criativa e inovadora, para

se tornarem mais interessantes. O maior ou menor interesse demonstrado pela criança poderá depender da atuação e entusiasmo do professor.

O entusiasmo do professor poderá evitar, ainda, que a vivência musical se transforme numa experiência passiva ou numa atividade de pouco interesse.

O professor deverá iniciar as atividades com a percepção das crianças em relação a si mesma e a partir daí, com o ambiente próximo e o mundo mais distante. Começar com os ritmos fáceis, melodias simples é fundamental.

Mesmo recomendando que o professor inicie as experiências musicais com a criança diante de sons e ritmos que ela possa produzir com seu próprio corpo, lembramos que canto é uma manifestação global da música. E, pelo entusiasmo e alegria que desperta na criança, pode e deve estar sendo desenvolvido ao lado das outras atividades.

O mais importante de realizar todas as atividades planejadas é levar em conta o interesse da criança, que varia de acordo com o ritmo de seu desenvolvimento. Caso seja notado pelo professor o interesse das crianças para as atividades musicais, devem-se prolongar as horas destinadas as atividades musicais para que as crianças continuem participando ativamente das experiências realizadas.

Os sons do ambiente próximo e distante favorecem o desenvolvimento da criança que acontece por meio de um relacionamento contínuo entre ela, o mundo dos objetos e o mundo dos outros. Nessa relação contínua, há momentos em que a criança estará

percebendo melhor o seu corpo, em outros o tempo e o espaço. E isto ocorre por meio do conhecimento e da ação sobre o mundo físico, ou o mundo dos objetos.

As experiências que envolvem descobertas de sons no ambiente próximo e distante propiciam o contato da criança com o mundo físico, por meio do qual ela receberá estímulos que irão favorecer suas possibilidades de percepção tátil, auditiva, visual e olfativa. Tais experiências contribuem para a criança entender o seu esquema corporal. Ao mesmo tempo, ela estará conhecendo melhor o mundo que a rodeia.

O ritmo está na raiz dos seres vivos e dos humanos em particular. Está presente na atividade respiratória, circulatória, glandular; no ciclo do dia e da noite, semanas e meses, anos, estações; no movimento dos astros e da terra, entre outros. Enfim, em tudo que nos rodeia há ritmo, desde os movimentos das folhas que caem até os edifícios que surgem.

As experiências rítmicas auxiliam o desenvolvimento físico e psíquico da criança: liberam os seus impulsos, facilitando a auto expressão e a criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se por meio desse artigo que as diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas com a prática da musicalização. De acordo com esta perspectiva, a música é concebida como um universo que conjuga expressão de sentimentos, ideias, valores culturais e facilita a comunicação da criança consigo mesma e com o meio em que ela

vive.

Ao atender diferentes aspectos do desenvolvimento humano: físico, mental, social, emocional e espiritual, a música pode ser considerada um agente facilitador do processo educacional.

Nesse sentido faz-se necessária a sensibilização dos educadores para despertar a conscientização quanto às possibilidades da música para favorecer o bem-estar e o crescimento das potencialidades das crianças, falando diretamente ao corpo, à mente e às emoções.

A presença da música na educação auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência, relacionando-se com habilidades linguísticas e lógico-matemáticas ao desenvolver procedimentos que ajudam a criança a se reconhecer e a se orientar melhor no mundo.

Portanto, o educador deve ter uma atitude consciente na busca de uma prática pedagógica mais coerente com a realidade, com a música, que leva o indivíduo a desenvolver sua capacidade criativa numa descoberta pessoal de suas habilidades, contribuindo de maneira decisiva para a formação de cidadãos críticos autônomos e conscientes de seus atos, visando a uma transformação social.



**Maria Aparecida Nicacio Da
Silva Oliveira**

Graduação em Pedagogia pela
ULBRA (2010); Professora de
Educação Infantil na Prefeitura
Municipal de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretária do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares- Arte- Ensino Fundamental. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BECKER, L. A importância da Musicoterapia na redução do estresse escolar (artigo científico). Indaial: ICPG, 2003

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

JEANDOT, Nicole. Explorando o Universo da Música. Scipione, 1997.

Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, p. 65-74, mar. 2004.

PIAGET, J. Seis estudos de Psicologia. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1969.

SHAFER, R. Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Unesp, 1991.



A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E LITERATURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este artigo trata de uma revisão bibliográfica com o tema voltado à Literatura e a Leitura na Escola. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é apresentar e refletir acerca da importância da Literatura e da Leitura na Escola abordando as práticas escolares desenvolvidas que contribuem no processo de ensino e de aprendizagem neste sentido. Este estudo traz uma revisão bibliográfica de proposta reflexiva organizada em dois capítulos, o primeiro capítulo trata da Leitura e da Literatura no contexto da Educação Infantil em seus contextos de aprendizagem, no segundo capítulo abordamos o trabalho com a Literatura na escola. Na área do ensino da leitura e literatura, o trabalho da escolar consiste em utilizar pedagogicamente todas as formas de linguagem, de maneira que cada criança possa se apropriar das linguagens de maneira adequada e que este aprendizado tenha sentido e significado. O objetivo da educação, pautada no ensino e na aprendizagem efetivas, procura desenvolver na criança as capacidades leitora e de escrita e a literatura infantil é muito importante neste processo. O contato com histórias e livros na educação infantil proporciona a criança apropriar-se do universo letrado e do imaginário. A literatura infantil contribui para a formação da criança auxiliando no pensamento crítico e reflexivo nas ações e relações no meio em que está inserido.

Palavras-chave: Educação Infantil; Literatura; Leitura.

INTRODUÇÃO

A escola torna-se um espaço para estabelecer uma relação entre literatura, livro e criança, e o professor é quem irá propor atividades que façam a criança refletir e construir conhecimentos a partir da literatura, mediando o processo de construção do conhecimento por parte dos alunos. É preciso que o contato dos alunos com os livros seja livre e dirigido para que o aluno tenha as duas possibilidades de aprendizado.

Um dos propósitos do ensino da leitura é a compreensão e um dos propósitos da alfabetização e do letramento é auxiliar as crianças a compreender o que leem e o que escrevem. Não podemos confundir os propósitos do ato de aprender a ler com o processo de compreensão da leitura, nem sempre o aluno compreende aquilo que lê ou encontra significado naquilo que lhe está sendo ensinado.

O objetivo da educação, pautada no ensino e na aprendizagem efetivas, procura desenvolver habilidades na aquisição da escrita e da leitura e a literatura infantil é muito importante neste processo. O contato com histórias e livros na educação infantil proporciona a criança apropriar-se do universo letrado e do imaginário.

Despertar no aluno o hábito da leitura é um dos objetivos almejados pelos educadores e um termo muito citado na atualidade quando nos referimos a aprendizagem da leitura e a sua importância para a formação do indivíduo. Nos dias atuais a escola deve promover práticas diferenciadas e o acesso

a diferentes materiais para que o aluno inserido na era tecnológica, possa ter contato com outros portadores textuais no seu dia a dia na escola, não apenas com a função de cumprir o proposto nos programas escolares mas também pelo prazer da leitura em si.

Incentivar o aluno ao hábito da leitura é um dos objetivos almejados pelos educadores e nos dias atuais a escola deve promover práticas diferenciadas e o acesso a diferentes materiais para que o aluno inserido na era tecnológica, possa ter contato com diferentes materiais, textos, livros, revistas, etc., não apenas com a função de cumprir os conteúdos curriculares mas também pelo despertar do prazer da leitura em si.

LEITURA E LITERATURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O interesse e o hábito pela leitura inicia-se desde muito cedo na própria família, no qual a criança observa o comportamento leitor dos pais e posteriormente passa ao contato como o mundo da leitura na escola e no meio em que vive. Esses “exemplos leitores” contribuem para despertar na criança o gosto pela leitura e o desejo de conhecer esta prática, que deve ser iniciada desde os primeiros anos de vida da criança.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil elencamos os seguintes objetivos para o ensino da leitura na Educação Infantil:

Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e

escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir de as outras pessoas, elaborar e responder perguntas; Familiarizar com a escrita por meio de manuseio de livros, revistas e outros portadores de textos e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário; Escutar textos lidos, apreciando a leitura pelo professor; Escolher os livros para ler e apreciar. (BRASIL, 1998, p. 131).

Segundo Souza (2004, p. 223): “o professor deve proporcionar várias atividades inovadoras, procurando conhecer os gostos de seus alunos e a partir daí escolher um livro ou uma história que vá ao encontro das necessidades da criança”. É papel da escola proporcionar o acesso ao mundo da leitura, contemplando àqueles que não têm acesso no ambiente familiar ou no meio em que está inserido, o acesso da criança ao ambiente letrado deve iniciar o mais breve possível.

Destacando as ideias de Abramovich (1997, p.17) é através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica. O professor como modelo leitor e exemplo tem o papel de promover o encontro da criança com este mundo de fantasia que as histórias infantis podem proporcionar, quanto maior o contato da criança com o ambiente letrado e quando mais cedo isto ocorrer, maiores serão as probabilidades de se tornar um adulto leitor.

Quando falamos em uma nova proposta de ensino para a leitura e a escrita, temos a proposta construtivista e o letramento, que

trazem como perspectivas que o falar, o ler e o escrever devem estar reunidos em um único processo, com o propósito funcional do uso da língua voltada para as práticas sociais, neste sentido alfabetização e letramento ocorrem juntos.

Segundo ZILBERMAN (1998) a literatura e a escola compartilham um aspecto em comum que é a natureza formativa, tanto a obra de ficção como a instituição de ensino, estão voltadas a formação do indivíduo, no entanto, as histórias infantis apresentam um mundo em que a criança pode fantasiar várias coisas, sendo possível, por meio das histórias, realizar atividades diversas, colocando a sua imaginação e criatividade em prática.

De acordo com Solé (1998, p. 34) “no ensino da leitura só se aprende a ler lendo, e que o leitor deve estar em contato com os mais diversos tipos de textos que se utiliza no dia a dia, mostrando para a criança o que precisa ser construído no aprendizado da leitura”, neste sentido é fundamental que a criança tenha acesso a diferentes portadores e gêneros textuais, dentre eles, aqueles que despertem o interesse e a curiosidade das crianças, destacando a literatura infantil.

A leitura terá de se tornar algo que possibilite a criação ou a (re) criação de novas janelas por parte do leitor, janelas que darão rumo ao mundo que ele deseja descortinar à sua frente. A leitura deverá ser parte do processo de libertação e de identificação do homem. Qualquer homem deverá saber que com a leitura o seu universo pode sofrer transformações incomensuráveis, sejam elas físicas e/ou psíquicas. É possível descortinar um mundo oculto pelo ato de ler, e isso é

imprescindível que todos saibam. (ALMEIDA, 2006, p. 149).

Para Zilberman, Lajolo (1996, p.59) “ler não é decifrar [...] é a partir do texto ser capaz de atribuir-lhe significado [...] entregar-se a esta leitura ou rebelar-se contra ela”. Neste sentido partimos ao princípio do hábito de ler e a da leitura consciente e crítica, que deve ser estimulada e desenvolvida na escola, com as crianças maiores que são capazes de emitir opiniões, fazer escolhas e refletir sobre o que lê.

A organização do trabalho educativo na escola, é necessária para que se possa alcançar os objetivos propostos para o ensino da leitura na escola, destacando entre eles, o da formação de cidadãos críticos, capazes de compreender os diversos materiais escritos e gêneros textuais que fazem parte do meio social no qual o aluno está inserido.

A leitura não deve ser incentivada apenas nas atividades em sala de aula ou em momentos pré determinados pela rotina escolar, o aluno pode ter acesso a portadores de textos e materiais escritos em diferentes momentos, para que o hábito de ler se torne uma atividade cotidiana, despertando o prazer pela leitura e a contribuindo para a formação de “alunos leitores”.

[...] o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece meio sintoma de um desencontro maior, que nós – professores – também vivemos. Os alunos não leem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também. [...] e o bocejo que oferecem [...] é incômodo e subversivo, porque sinaliza nossos impasses. Mas, sinalizando-os ajuda a superá-los. Pois só superando-os é que em nossas aulas se

pode cumprir, da melhor maneira possível, o espaço da liberdade e subversão que, em certas condições, instaura-se pelo e no texto literário. (LAJOLO, 2001, p.16).

Segundo Linhares; Lopes (2007, p. 3) para que o ensino da leitura nas escolas se desvincule do quadro insatisfatório, “a leitura realizada em sala de aula deve ser o resultado de uma interação entre leitor, texto e autor”, desvinculando o ensino da leitura a um insucesso na escola, a linguagem em suas diferentes formas contribui para que o processo de leitura tenha êxito.

De todas as competências culturais, ler é, talvez, a mais valorizada entre nós. Em nossa sociedade, a presença da leitura é sempre vista de maneira positiva e sua ausência de maneira negativa. Inúmeros são os programas e as ações destinadas a erradicar o analfabetismo, com este verbo mesmo, pois não saber ler é uma praga e o analfabeto uma espécie que ninguém lamenta a extinção. De um adulto, aceita-se o fato de não saber realizar com os números as quatro operações, afinal na hora do aperto há sempre uma calculadora à mão, mas não a falta da leitura. (COSSON, 2007, p. 101).

Com base nas ideias de Sousa (2010) uma das funções da escola que consiste em ensinar a ler, confronta-se com a ideia do prazer da leitura, neste caso, a autora afirma que: “espera-se sempre que esse trabalho resulte em encantamento: faça o aluno gostar de ler, sentir-se apaixonado pela leitura”. (p.9). O trabalho do professor abordando um gênero literário nem sempre, vai trazer encantamento ou um prazer imediato aos alunos, o que torna-se possível

é o professor constituir-se como modelo de leitor para o aluno, despertando a curiosidade e aproximando o aluno do gosto pela leitura.

A LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA

A literatura infantil contribui para o crescimento emocional e cognitivo da criança, as histórias infantis fascinam e encantam e na escola a leitura é uma atividade essencial para a formação de alunos competentes e leitores. Quando falamos em educação infantil, este tipo de leitura deve acontecer de forma prazerosa, levando a criança a encantar-se e entrar no mundo da fantasia.

Até os anos setenta, havia uma valorização de uma literatura de instrução moral, composta de textos edificantes, de forte cunho de reprodução ideológica, que predominava nos livros didáticos. Durante muito tempo a leitura e a escrita foram consideradas praticamente diferenciadas, isto se deve à própria história da formação dos leitores brasileiros, da história da alfabetização, da história da nossa cultura e em nosso país. (ZILBERMAN, 1998, p. 85)

Segundo Cademartori (1987) nos anos setenta ocorre uma venda sem precedentes de livros para crianças, na proliferação de associações voltadas ao incentivo da leitura infantil e a literatura infantil passa a ser objeto de análise por parte da crítica acadêmica e jornalística, no qual a preocupação era o mercado, ou seja, a venda do produto e não especificamente o gênero literário.

No dicionário o termo “leitura” é definido como o ato ou o hábito de ler; o que se

lê; maneira de compreender um texto, uma mensagem ou um fato e o termo “ler” é definido como: percorrer com a vista, interpretando-o, decifrando-o, falando em voz alta ou não; examinar, estudar; interpretar, compreender.

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrivê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1994, p. 20)

No âmbito educacional a literatura infantil deve ser trabalhada fora do contexto de apenas ensinar conteúdos pré-determinados pelo currículo, mas trabalhar a literatura infantil como uma “arte” trazendo toda a sua importância no despertar da criatividade e imaginação das crianças.

A leitura e o ato de ler deve estar atrelado ao sentido e ao significado que se pretende com a leitura, seja ela voltada para as práticas sociais, comunicação, prazer e gosto pela leitura ou pela aprendizagem propriamente dita com base nos padrões escolares previamente estabelecidos. A leitura deve ter significado para o leitor e ter definido objetivamente qual é o seu propósito e a sua importância no contexto em qual está inserida esta situação de aprendizagem.

Segundo Grispino (2002), é preciso que a escola, tenha previsto em seu projeto e organização curricular e pedagógica, momentos em que a leitura e a literatura sejam promovidas e vistas como um fator que corrobora para a qualidade do ensino. Desta forma, a escola deve promover atividades com o intuito de intensificar tais práticas, pensando nos espaços, nos momentos de leitura, em seu acervo pedagógico e nos diferentes materiais que possam contribuir para o a prática da leitura no ambiente escolar.

Inicialmente temos aqui algumas definições da palavra Leitura e o Ato de Ler, segundo alguns autores: Para Kleiman (2008), a leitura não pode transformar-se em mera decifração de signos, deve permitir que o leitor apreenda o sentido do texto. Para Martins (1994, p. 22), o conceito de leitura está geralmente restrito a decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto deve estar atrelada a formação global do indivíduo. Para Freire (1994, p. 14), a leitura do mundo precede a leitura das palavras [...] a compreensão do texto é alcançada por sua leitura crítica. Para Antunes (2007, p.42), a leitura verdadeira é quando a gente pensa sobre o que está lendo e entende o que a leitura nos traz.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção e significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador¹, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação

da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (Parâmetros Curriculares Nacionais: Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, 1997, p.53).

Com base nas ideias de Zilberman, Lajolo (1998), que tratam do contexto histórico sob o qual a leitura foi inserida no Brasil, podemos afirmar que a leitura era privilégio de poucos e estava relacionada a momentos de lazer. Conforme as autoras, os protestantes, ao lerem a bíblia e difundirem a formação moral também contribuíram para difundir a importância da leitura.

A leitura se fortalece e se institucionaliza no avesso das práticas associadas aos modos tradicionais de narrar, de tipo oral, fundado na experiência vivida, de sentido comunitário e enraizados no meio rural [...] em suas formas mais modernas, a propaganda da leitura depende ainda de uma valorização positiva do lazer, já que os livros constituíram uma das primeiras manifestações baratas e acessíveis de entretenimento. (ZILBERMAN, LAJOLO, 1998, p. 16)

Desta maneira afirma-se que o ensino da leitura tem um propósito e está estritamente ligado as práticas sociais, conforme afirma Oliveira e Queiroz (2009, p. 2):

(...) entendemos que o ensino de leitura deve ir além do ato monótono que é aplicado em muitas escolas, de forma mecânica e muitas veze descontextualizado, mas um

processo que deve contribuir para a formação de pessoas críticas e conscientes, capazes de interpretar a realidade, bem como participar ativamente da sociedade.

Com base em Grispino (2002) “o modelo de ensino de português deve ir além dos livros didáticos; o aluno deve ter contato com textos diferenciados, desde os literários aos mais comuns, contato com jornais, revistas e até mesmo com manuais de instrução”, partindo desta afirmação da autora, o ambiente letrado e o acesso aos diferentes materiais escritos utilizados na sociedade tornam-se ferramentas importantes no processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos voltados às práticas sociais de leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura na escola, exerce um papel fundamental para o desenvolvimento das competências leitora e escritora na criança além de um meio de inserção nas práticas sociais em uma sociedade letrada, formando cidadãos críticos e autônomos. O ambiente letrado e o acesso aos diferentes materiais escritos utilizados na sociedade tornam-se ferramentas importantes no processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos voltados às práticas sociais de leitura e escrita.

A escola tem um papel fundamental neste sentido, proporcionando o acesso a diferentes materiais e práticas que corroborem para um ensino de Leitura eficaz e prazeroso. O interesse e o hábito pela leitura inicia-se desde muito cedo na própria família,

no qual a criança observa o comportamento leitor dos pais e posteriormente passa ao contato com o mundo da leitura na escola e no meio em que vive, tais práticas contribuem para despertar na criança o gosto pela leitura e o desejo de aprender, iniciando-se desde os primeiros anos de vida da criança.

O contato com histórias e livros na educação infantil proporciona a criança apropriar-se do universo letrado e do imaginário e a literatura infantil é capaz de transformar o indivíduo em um ser pensante e crítico que compreende o mundo a sua volta e o contexto no qual está inserido.

Analisando as possibilidades de trabalho com a leitura em sala de aula, temos que os professores, nem sempre, vão despertar o interesse pela leitura em todos os alunos, passamos então na definição do hábito da leitura, que deve ser incentivado e com práticas diferenciadas apoiadas em diversos materiais, vai tornando o trabalho com a leitura mais prazeroso e o professor passa a ser um exemplo de leitor para o aluno.

Assim, a Literatura contribui para que os alunos possam expandir seus conhecimentos e modificar suas relações com o meio, para tanto, é imprescindível que o professor esteja consciente do seu papel no processo de desenvolvimento cognitivo, compreendendo a importância da seleção, organização e planejamento de atividades que tenham como objetivo o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.



MARIA CRISTINA FREITAS DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Teresa Martin (2004); Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela FATECE (2014); Pós-graduada em Ludopedagogia pela Faculdade ITAQUA (2017); Atua como Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Município de São Paulo, no CEI Monte Alegre.

REFERÊNCIAS

- CABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosura e bobices. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2006.
- ALMEIDA, Geraldo Peçanha. A Produção de Textos nas séries iniciais: Desenvolvendo as competências de escrita. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2006.
- ANTUNES, Walba de Andrade. Lendo e Formando Leitores. São Paulo: Global, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CADEMARTORI, Lígia. O que é literatura infantil. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1994.
- GRISPINO, Izabel Sadalla. O Hábito da

- CABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosura e bobices. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2006.
- ALMEIDA, Geraldo Peçanha. A Produção de Textos nas séries iniciais: Desenvolvendo as competências de escrita. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2006.
- ANTUNES, Walba de Andrade. Lendo e Formando Leitores. São Paulo: Global, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CADEMARTORI, Lígia. O que é literatura infantil. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1994.
- GRISPINO, Izabel Sadalla. O Hábito da Leitura. Disponível em: 2002.
- KLEIMAN, Lúcia. Leitura e Prazer. São Paulo: Contexto, 2008.
- LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6.ed. São Paulo: Ática, 2001.
- LINHARES, Mara Coura. LOPES, Elisa Cristina. A Leitura no Ensino Médio: Concepções e Práticas. Revista Virtual de Estudos da Linguagem. Vol 5. 2007.
- Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/edicoes-anteriores/quinta/>> Acesso em: 10/07/18.
- MARTINS, Maria Helena. O que é Leitura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- OLIVEIRA, Cláudio Henrique. QUEIROZ, Cristina Maria de. Leitura em sala de aula: a formação de leitores proficientes. RN, 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com>>. Acesso em: 10/07/18.
- SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SOUSA, Maria Ester Vieira de. O professor e sua concepção de aluno-leitor do texto literário. Trabalho apresentado no III Colóquio da ALED. Recife, UFPE, 2010.
- SOUZA, Renata Junqueira de. Leitura do professor, leitura do aluno: processos de formação continuada. UNESP – Presidente Prudente. 2004. Disponível em: <www.unesp.br>. Acesso em: 10/07/18.
- ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Global. 1998.
- ZILBERMAN & LAJOLO. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática 1996.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA

RESUMO: Neste artigo propõe-se uma reflexão sobre a educação inclusiva, as garantias e direitos previstos em lei, bem como dificuldades enfrentadas por profissionais que trabalham com crianças e adolescentes que apresentam necessidades especiais. A legislação brasileira determina que a inclusão é um dever, ou seja, todo indivíduo, independente de limitações, deve ser aceito pelas instituições educacionais. A diversidade em sala de aula promove transformação e valorização do indivíduo, favorece a formação de cidadãos críticos e contribui para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Família e escola precisam desenvolver relação de parceria, com o intuito de favorecer o processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Direitos e Garantias; Diversidade; Respeito.

INTRODUÇÃO

Educação é um direito do indivíduo, independentemente de gênero, raça, credo, posição social ou limitações. A educação inclusiva trata de garantir aos alunos com necessidades especiais acesso e permanência na escola, garantindo a ele que todos possuem a capacidade de aprender e de conviver em sociedade.

Quando se pensa em educação inclusiva, consideram-se os desafios a se enfrentar. É objetivo desse trabalho refletir sobre como a inclusão, apesar de ainda ser um desafio, contribui para formar uma sociedade mais justa e conscientizar que a diversidade possibilita crescimento pessoal e inserção social.

Esse artigo aborda conceito de educação e as garantias que a legislação brasileira dá ao indivíduo no que se refere a esse tema. É dever do Estado garantir acesso e permanência de todos na escola e a essa contribuir para a formação do indivíduo e da sociedade, mas não se assumir como a única responsável por essa tarefa.

Atualmente, as políticas educacionais voltam-se para a inclusão, exigindo transformação, aceitação e compreensão. A escola precisa adequar-se às necessidades do aluno de inclusão, revendo estratégias e práticas educacionais.

Educação inclusiva é um termo conhecido por muitos, contudo, as implicações que ela demanda, muitas vezes, são ignoradas. A escola depara-se com problemas que exigem recursos, reestruturação, capacitação, trabalho integrado entre escola e família.

Ainda há muitas barreiras no que se refere à inclusão no processo de ensino aprendizagem.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITOS E DIFICULDADES

O conceito de educação abrange o desenvolvimento do indivíduo como um todo, trata de transmissão de valores, saberes, culturas e consiste em estimular o indivíduo para que se desenvolva física e cognitivamente.

A Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes de Bases - LDB), estabelece, no artigo 1º, que a “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Por se tratar de uma instituição voltada para o processo de ensino-aprendizagem, a escola, muitas vezes, é considerada como o espaço em que o indivíduo depara-se com a possibilidade de conquistar liberdade, desenvolver-se social, econômica e culturalmente. Sendo um local de aprendizagem, contribui para a formação do cidadão e, conseqüentemente, da sociedade em que ele está inserido. A educação formal visa oferecer oportunidade a todos, independentemente de classe social. É por meio dela que se torna possível reconstruir uma sociedade, formando cidadãos críticos. Contudo, a escola não pode ser vista como a única responsável pela educação. Para Helene (2006), a “educação escolar não é,

por si só, suficiente para promover o desenvolvimento social, econômico e cultural de um país”.

O sistema educacional é um importante fator de desenvolvimento social, cultural e econômico, uma vez que educação de qualidade oferece oportunidade ao indivíduo e, conseqüentemente, transforma-o juntamente com a sociedade.

Helene (2006) afirma que “um sistema educacional sólido é necessário” para o desenvolvimento de todos os setores de uma sociedade. E continua:

Não há nenhum exemplo de país que tenha superado as barreiras do atraso sem ter anteriormente ou concomitantemente desenvolvido seu sistema escolar: um sistema educacional frágil é suficiente para comprometer o futuro de um país. Se quisermos saber como será um país dentro de vinte, trinta ou quarenta anos, basta examinar seu sistema escolar atual. Afinal, aqueles que hoje integram este sistema, formarão a força de trabalho e a sociedade civil das próximas décadas. (HELENE, 2006, p. 309)

A legislação brasileira garante ao indivíduo o direito à educação. Atualmente, no Brasil existem órgãos, comissões, departamentos, ministérios, secretárias e outros diversos setores criados especialmente com o intuito de pesquisar, estudar, analisar, fiscalizar se família, instituições de ensino, municípios, estados e união cumprem seu papel de garantir e assegurar o acesso e permanência da criança e adolescente na escola. O artigo 5º da Constituição Federal dispõe:

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.

Nesse artigo, a Constituição estabelece que o indivíduo tem garantido o desenvolvimento global de forma a exercer seu papel de cidadão. Entretanto, esse direito só está garantido se houver igualdade de acesso e permanência na instituição escolar, liberdade para aprender, ensinar e pesquisar. A escola precisa se organizar com princípios coerentes com os estabelecidos pela legislação. Silva (2000 p. 814) afirma que as instituições de ensino devem fundamentar-se em “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Dessa forma, todos os indivíduos devem ser respeitados em suas crenças, classe social, limitações.

No Brasil, a LDB normatiza e regula o sistema educacional. O artigo 58 trata da Educação Especial, direcionada aqueles que apresentam alguma limitação física ou cognitiva, garantindo a inclusão com apoio especializado em escolas regulares e determina:

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das

condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Durante muitos anos, entretanto, a igualdade de condições e permanência na escola não era um direito de todos, pois indivíduos com necessidades especiais eram discriminadas não apenas pela sociedade, mas também pela escola que se preocupava apenas com aqueles que não apresentavam qualquer deficiência. A LDB de 1971 defendia o tratamento especializado aos alunos com necessidades especiais. O artigo 9º determinava que alunos que apresentassem “deficiências físicas ou mentais”, os que se encontravam “em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” deveriam “receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. A interpretação desse artigo levou muitos a acreditarem na obrigatoriedade de se criar salas específicas nas escolas regulares para se atender crianças com necessidades especiais, pois se pressupunha que a presença dessas crianças em turmas regulares poderia comprometer a aprendizagem dos demais alunos. Essas classes, contudo, por isolarem os alunos que a frequentavam, impediam qualquer trabalho de inclusão, discriminando ainda mais esse grupo e dificultando a inserção social. Para Brandão (2007, p. 29), a existência de classes especiais “constitui, claramente,

um fator de discriminação da criança” com necessidades especiais.

Em 1994, cria-se a Declaração de Salamanca, que trata de princípios, políticas e práticas na área de educação especial. Nesse documento, estabelece-se que o direito a educação é fundamental a toda criança e deve-se dar a ela a oportunidade de alcançar o nível adequado de aprendizagem, valorizando suas características, interesses, habilidades, necessidades. Em relação à educação especial, orienta:

Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

No Brasil, dois anos após a essa Declaração, promulgou-se a LDB de 1996, com novas garantias que a anterior ignorava. O artigo 4º, inciso III, corroborando com o artigo 208, inciso III da Constituição Federal, estabelece que o Estado tem a obrigação de garantir “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino”, obrigando-o a

oferecer serviços de apoio especializado que possibilite a permanência desses educandos nas instituições de ensino.

O Plano Educacional de Educação (PNE) de 2014, documento legal com validade de dez anos que estabelece metas para a educação no Brasil, também trata da urgência de se garantir a inclusão de crianças com necessidades especiais. A meta 4 determina:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Em resposta ao direito à igualdade, acesso e permanência na escola garantidos por lei, atualmente as políticas educacionais voltam-se à inclusão, ou seja, crianças com necessidades especiais estão inseridas no ensino regular, o que exige transformação por parte da escola e capacitação e formação de professores para receberem e atenderem satisfatoriamente esse grupo de educandos. É necessária a aceitação e compreensão das diferenças por parte da escola e sociedade, reconhecimento das singularidades do indivíduo e a convivência harmônica para que se obtenha sucesso no processo de ensino-aprendizagem, promovendo, então, crescimento individual e inserção social, desenvolvimento socioemocional,

promoção de relacionamentos interpessoais e autonomia.

Atualmente, é possível observar que a rede pública de ensino tem se estruturado de forma a atender o aluno com necessidades especiais. Sendo assim, ao ser matriculado em uma escola regular, esse aluno frequenta a turma daqueles que não apresentam necessidade de acompanhamento especializado, mas recebe atividades de apoio individualizado, em horário diverso ao que estuda, que possibilite a aprendizagem. Ao receber esse aluno, a escola deve entrar em contato com a secretaria e/ou diretoria responsável pela unidade educacional informado o tipo de apoio necessário para um atendimento adequado.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE), ou seja, identifica, elabora organiza recursos pedagógicos, tecnológicos e de acessibilidade que possibilitem acesso e permanência de todo aluno com necessidades educacionais especiais. No portal online oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, encontram-se esclarecimentos relacionados aos recursos ofertados, tratando-se de:

conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado em caráter complementar ou suplementar às atividades escolares, destinado ao público-alvo da Educação Especial que dele necessite.

O artigo 59 da LDB estabelece os requisitos necessários para assegurar a oferta da educação especial, tais como “currículos,

métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades”, além de:

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Apesar de todas as determinações, o avanço da educação especial no Brasil deparou-se com problemas que, embora pareçam de fácil solução, tratam-se ainda de empecilhos ao processo de aprendizagem do aluno de inclusão, pois a escola foi estruturada para trabalhar com a homogeneidade, o que, durante muito tempo, levou-a a ignorar o aluno que enxergava como inadequado. A legislação determina a presença de professores capacitados

para integração desses alunos em classes regulares, contudo, por inúmeros fatores, os professores encontram dificuldades em participar de programas de capacitação ou atualização. As salas de aulas contam com número excessivo de alunos, dificultando que professor dispense atenção maior a um único educando. Existe, também, o problema da indisciplina que, em muitos casos, exige mudança de direcionamento do trabalho.

A ausência de recursos educativos e materiais específicos, de profissionais especialistas nas instituições de ensino para atendimento em contraturno, trabalho integrado entre professor da sala de aula e o profissional de atendimento especializado, a participação efetiva da família, bem como a falta de informação adequada que faz com que ela, muitas vezes, não aceite ou não compreenda a deficiência ou limitação do filho e nem a importância dos programas de inclusão, parceria entre escola e família e, até a falta de estrutura física das escolas são fatores que dificultam e, em alguns casos, impedem o desenvolvimento desse aluno.

Escola e família precisam estabelecer intensa relação de parceria, uma complementando o trabalho desenvolvido pela outra, em busca de resultados positivos para a criança.

Embora ainda haja muitas dificuldades a serem superadas, o Brasil tem avançado nas políticas de inclusão. Além das leis que regem a educação inclusiva, há a Lei de Acessibilidade que estabelece normas e critérios para promoção da acessibilidade do indivíduo que apresente qualquer limitação.

Essas normas, também atingem as escolas, que devem adequar-se para o acolhimento de qualquer aluno. Sendo assim, as escolas devem adaptar-se com a construção de rampas, elevadores e outras reformas que facilitem o acesso, a locomoção, a permanência de alunos que apresentem limitações físicas. Para aquele que apresenta dificuldade auditiva, há a necessidade de um intérprete de libras ou tradutores digitais simultâneos, software para os que apresentam dificuldade visual.

A inclusão escolar exige, além do conhecimento, tecnologia, uma vez que ela se revela uma importante aliada no processo de inclusão.

Compete a escola adequar-se as necessidades do aluno de inclusão, sejam elas arquitetônicas, de qualificação de profissionais, de aquisição de material específico, ou, apenas, a revisão do número de alunos matriculados em uma sala de aula.

Como um espaço de construção do conhecimento, a escola precisa rever, ainda, suas estratégias de ensino, as práticas pedagógicas, investir em cursos de atualização e capacitações. Além de receber o aluno, adaptar espaço, investir em formação, é necessário acompanhar o trabalho desenvolvido por professores, oferecer suporte e alternativas para a solução de problemas com os quais ele possa se deparar.

Todo o processo de ensino aprendizagem precisa ser avaliado a partir de uma perspectiva global considerando-se o que o aluno desenvolveu. A inclusão no processo educacional exige adaptação, reorganização,

avaliação e reavaliação constante que possibilita a construção da aprendizagem significativa. Apesar das limitações, o aluno de inclusão não deve ser enxergado por suas dificuldades e sim pelas possibilidades de desenvolvimento que apresenta.

O currículo precisa ser pensado de modo a considerar a individualidade do aluno, com metodologia flexível, que respeite a diversidade. A inclusão, quando trabalhada considerando esses fatores, garante ao indivíduo autonomia, desenvolvimento social, cognitivo e emocional.

Faz-se necessário criar redes de apoio que contribuam para o sucesso de todo o processo. Na escola, a responsabilidade engloba todos os que ali estão, que podem discutir estratégias e possibilidades, apresentar propostas e soluções. As discussões podem incluir pais e alunos, que por conviverem em ambientes alheios a escola, possuem informações sobre necessidades e habilidades desconhecidas pela equipe escolar. Ao se desenvolver uma relação de confiança com a família, fortalece-se o processo de ensino aprendizagem, pois todos trabalham em busca do sucesso do aluno de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

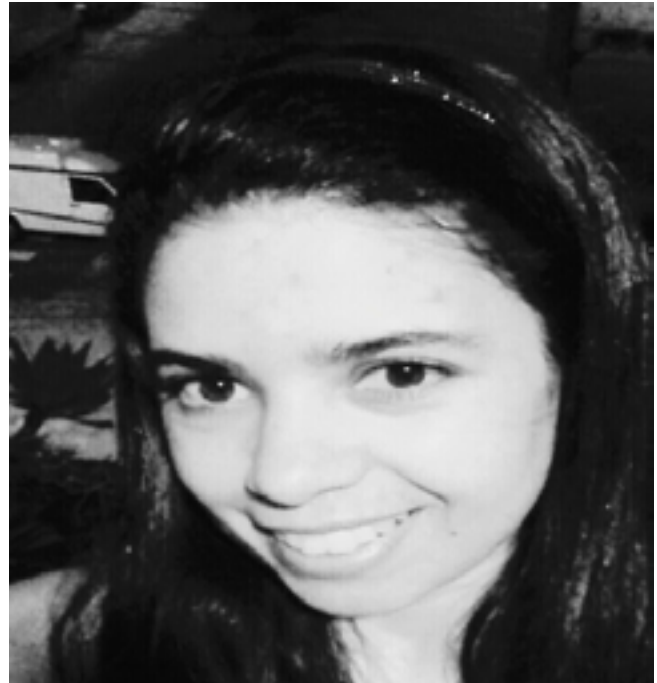
Mesmo com as dificuldades, o Brasil avançou no que se refere a inclusão. Entretanto, ainda há muito a ser feito. Limitações e deficiências atingem todas as camadas da sociedade, portanto, a luta envolve todos, ricos e pobres. Na escola, faz-se necessária uma mudança profunda não apenas nas metodologias e recursos, mas, também, na

compreensão e valorização das diferenças para que haja mediação de conhecimento significativo, que favoreça a construção de uma sociedade mais democrática, em que todos se sintam parte dela.

A inclusão baseia-se no direito de todo indivíduo ter acesso à educação, de desenvolver habilidades e capacidades pessoais. Por meio da educação inclusiva promove-se reflexão, valorização e respeito à diversidade e, conseqüentemente, constrói-se uma sociedade menos excludente e mais igualitária.

A educação inclusiva ocorre quando se identifica a diversidade como recurso positivo, ou seja, como oportunidade de se apropriar das diferenças para a promoção da aprendizagem. Por meio dela, as diferenças são aceitas e respeitadas, valoriza-se o indivíduo, há a consciência de que todos têm os mesmos direitos e vence-se a barreira do preconceito.

A legislação brasileira estabelece a inclusão como obrigação e dever de todos. Contudo, precisa-se considerar que a obrigatoriedade prevista em legislação não garante a inclusão, pois, para que ela se efetue são necessárias intensas mudanças e muita reflexão por parte de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem e, também, da sociedade.



MARIA CRISTINA TELES DE OLIVEIRA

Graduação em Matemática pela Universidade de Santo Amaro - UNISA (2002); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Brasil Japão, Professora de Educação Básica - Matemática - na EE Rosa Bonfiglioli.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96 Comentada e Interpretada, artigo por artigo. 3º Ed. São Paulo: AVERCAMP Editora, 2007.
- Constituição da República Federativa do Brasil. Atualizada pela EC 40. 14º ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 10 agosto 2018.
- HELENE, O. O que as avaliações permitem avaliar. In: STEINER, J.E. e MALNIC, G. (orgs.) Ensino superior – conceito e dinâmica. São Paulo, EDUSP, 2006, 309-320.
- Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 14 agosto 2018.
- Lei nº 10.098 de 19/12/2000. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 10 agosto 2018.
- Planejando a próxima década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20 metas.pdf. Acesso em 10 agosto 2018.
- Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Politica-Municipal-de-Especial-na-Perspectiva-da-Ed-Inclusiva>. Acesso em 14 agosto 2018.
- SILVA, José Afonso. Curso de Direito Constitucional Positivo. 18.ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2000.



A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO (JOGOS E BRINCADEIRAS) NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

RESUMO: Este artigo tem por objetivo refletir sobre o Lúdico no Processo de Aprendizagem, tendo como resultado de uma pesquisa bibliográfica, uma vez que os jogos e brincadeiras são excelentes oportunidades de mediação entre o prazer e o conhecimento historicamente construído, já que o lúdico é eminentemente cultural, avaliando seus limites e possibilidades no processo de aprendizagem. Brincar na infância é o meio pelo qual a criança vai organizando suas experiências, descobrindo e recriando seus sentimentos e pensamentos a respeito do mundo, dos objetos e das pessoas com as quais convive. Por isso quanto mais variada forem as brincadeiras, mais elementos serão oferecidos para o desenvolvimento mental e emocional da criança. Portanto, a ludicidade ajuda no aprimoramento da educação, podendo ser crítica e criativa, de acordo com a demanda e a realidade da sala de aula e, junto ao educador desenvolve possibilidades que permitem aos educandos experimentar situações que interferem no ensino, bem como a importância de um educador mediando esta relação de ensino aprendizagem com a ludicidade.

Palavras-chave: Lúdico; Aprendizagem; Brinquedo; Infância; Cultural.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido para analisar as contribuições do lúdico no processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo os limites entre o brincar e o aprender. É, portanto um desafio para quem deseja construir aprendizagens e estratégias educacionais, levando-se em conta essa evolução pela qual trafegam educador e educando. Conforme a criança vai evoluindo em seu brincar, a criança vai passando dos jogos imaginários para os jogos em que se apresentam regras. Assim o brincar passa a ser um fator de conscientização de papéis sociais, inclusive os de estratificação de poder e de normas. O lúdico é um assunto bastante abrangente, por isso foi estudado e discutido desde a antiguidade por filósofos e estudiosos que viveram antes da era cristã, pois acreditavam que todo ser humano já vinha em sua essência com uma inclinação para a diversão e para os jogos, o que explicava, de certa forma, alguns costumes de povos primitivos em suas atividades de dança, caça, pesca e lutas, como formas de divertimento e prazer natural. Entende-se que o jogo é um facilitador da aprendizagem, é bem mais desenvolvido por teóricos e pedagogos do que há algum tempo, até mesmo pela preocupação cada vez maior em estar aliando o ensino a metodologias que garantam eficazes resultados na educação; e por se tratar de algo, dinâmico, exigindo certo cuidado e saber no seu planejamento execução.

Então cabe ao professor mediar o processo de ensino aprendizagem de jogos e esportes, que será mais consistente quanto maior forem às possibilidades de interação das crianças com as regras, gestos, espaço, material, seus pares e o “mundo” ao seu redor. Uma intervenção qualificada pode ajudar os estudantes a se aproximarem deste objeto de conhecimento, que é o jogo. Neste sentido é importante destacar as concepções de VYGOTSKY (1989) que afirma que, quando a criança brinca, modifica seus hábitos e comportamento usuais, mostrando-se mais e em maior grandeza.

“No brinquedo, é como se ele fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. Apesar da relação brinquedo-desenvolvimento pode ser comparada à instrução- desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência”. (VYGOTSKY, 1989. p. 117)

Cabe destacar neste contexto, que o lúdico pode ser utilizado como elemento mediador da relação adulto e criança. Assim, a inclusão de brinquedos e brincadeiras como parte integrante de métodos e procedimentos educativos devem ser constantes na ação de planejamento e regência realizada pelo professor responsável pela sala de aula.

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO

A ludicidade embora seja um conteúdo estudado pavorosamente na atualidade pelos diversos profissionais da área de educação não é um assunto tão novo quanto parece. Nos primórdios do século XX, a sócia-antropologia dava os seus primeiros passos na compreensão do que é ser lúdico, apesar de estudado e discutido por uma diversidade de autores, definir o conceito de ludicidade torna-se uma prática bastante difícil por causa da diversidade de experiências e procedimentos que aparecem com esta nomenclatura. Ao analisarmos etimologicamente a palavra lúdico, que vem do latim ludos, ludere, observamos a abrangência que a mesma nos demonstra. Huizinga (1999) traz um campo de significação extremamente vasto, utilizando o termo lúdico na abrangência dos jogos infantis, da recreação, das competições, das representações litúrgicas, teatrais, e dos jogos de azar. Foi ele o integrador do conceito de jogo com o de cultura em sua perspectiva histórica - educacional, que sua vez buscou compreender até que ponto este estava correlacionado com o caráter lúdico.

Este historiador holandês, em seu livro *Homo Ludens*, mostra a presença extremamente ativa de certo fator lúdico em todos os processos culturais, visto que o impulso social do espírito de competição lúdica é muito mais antigo que a cultura, afirmação esta demonstrada pelo importante lugar que as competições, habilidades, força e perseverança tiveram

e ainda tem na cultura social, seja ela puramente para o divertimento ou até mesmo em seu próprio ritual.

O lúdico traz um interessante aspecto relacionado à sua existência, à medida que não é retratado apenas como um fenômeno do ser hominal, mas como um fenômeno de toda e qualquer espécie animal, pois a sua caracterização não pode ser realizada como algo puramente fisiológico ou biológico, ela transcende ao racionalmente consistente, algo palpável e de conceito altamente definido, na demonstração do "instinto" do princípio ativo fica em total evidência, pois à medida que encerramos na atividade lúdica um sentido de sua realização fica implícita a presença de um elemento não material em sua própria essência.

A não materialidade existente em sua essência e pontuada pela manifestação do sentimento em sua realização, por isso é impossível negar o poder da fascinação e a intensidade em que ocorre a sua prática. Quando observamos referentes ao ato lúdico é fácil encontrar alguns questionamentos utilizados pela maioria em seus estudos, nos quais buscam respostas superficiais acerca da compreensão de questões lúdicas, tais como: o que é o jogo em si mesmo? O que ele significa para seus jogadores? Visando encontrar respostas para estes questionamentos, os pesquisadores utilizam métodos quantitativos das ciências experimentais, sem antes disso prestarem atenção em seu caráter profundamente estético, deixam de lado a característica fundamental do jogo como: o que há de realmente de divertido no jogo? Por que o

jogador se deixa absorver inteiramente por sua paixão? Por que uma multidão pode ser levada ao delírio por um jogo de futebol? Por que a criança, e até mesmo o bebê, grita quando sente prazer?

Quando adentramos nestas questões mais profundas é que poderemos compreender a origem do ato lúdico, visto que se a intensidade da atividade lúdica e o poder do jogo em fascinar não podem ser explicadas por uma análise biológica, esta falta de resultado nos traz o esclarecimento que a própria essência é a característica primordial do jogo. Há grande desacordo nas tentativas de definições biológicas acerca do lúdico. Muitos definem suas origens e fundamentos como um meio de descarga das energias vitais em demasia, outros o caracterizava como satisfação de seus instintos de imitação, ou até mesmo como necessidade de distensão, perpassando pela crença que o ato lúdico era um mecanismo de preparação para as atividades sérias que a vida irá lhe exigir até a ideia de ser ele uma atividade de autocontrole, ou até mesmo como um impulso inato exercer determinada faculdade ou desejo de dominação sentida pelos competidores.

Uma forte e esclarecedora citação trazida por (Huizinga 1999, pg.6) nos leva uma fonte reflexão acerca de todas as tentativas de definições acerca do lúdico, “ O mais simples raciocínio nos indica que a natureza poderia, igualmente, ter oferecido a suas criaturas todas essas úteis funções de descarga de energia excessiva, de distensão após um esforço, de preparação para as exigências da vida, de compreensão de

desejos insatisfeitos, etc.; sob a forma de exercícios puramente mecânico. Mas não, ele nos deu a tensão, a alegria, e o divertimento do jogo”.

O lúdico em seu nível mais amplo ultrapassa a esfera da vida humana, achando-se impossível ele ter algum fundamento em qualquer elemento racional, pois se racionalizamos a sua existência estaríamos deixando de lado o que ocorre de fenômeno altamente lúdico em um cão ao encontrar o seu dono após um longo dia sem o ver, ou até mesmo um gato ao se envolver com o seu novelo de lã. A sua existência não está relacionada a um determinado grau de racionalização nem muito menos a níveis de civilização ou concepção de universo, de forma a não possuir um termo geral que o defina.

A essência da função lúdica referenciada no jogar é uma grande propulsora da diversão, da aprendizagem, do prazer e até mesmo segundo Vygotsky (1998), do desprazer, digo isto pela medida que se processa algumas atividades em trazer à tona determinados desconfortos que não são encarados de forma tão prazerosas, sendo considerado por muitos como algo não divertido.

Se tratarmos o divertimento como zombarias, então a atividade jamais será lúdica, pois estes dois termos não possuem o mesmo significado. O divertimento não está caracterizado por agressão e ou intolerância, desqualificação e exclusão, não ficando consideradas atividades lúdicas aquelas que expõem os seus participantes ao ridículo e ou objeto de piadas, só podendo

dar qualificação a atividade de lúdica ou não lúdica a depender da experiência de quem dela participa.

A atividade lúdica não é, necessariamente, divertida, ela pode ser divertida e não lúdica, divertida e lúdica e não divertida e lúdica. Esta separação meramente didática, visto que embora o fator divertimento não apareça no ponto de vista do visível, ele estará vigente em seu íntimo pelo simples fato do divertimento ser uma representação da sua essência, e sua essência é lúdica, e é nela em que se processa a vivência plena de experiências.

A brincadeira, os jogos, o brinquedo, enfim o que tiver contido no campo de abrangência lúdica, como já foi citado, manifesta sentimento de prazer, felicidade e alegria, e concomitante a estes vêm o sorriso que é visto em nossa sociedade como o símbolo de não – seriedade, de modo à relacioná – lá com atividade lúdica.

Neste sentido, Huizinga (1999) em seu estudo ao afirmar que a atividade lúdica pode ser encontrada em todas as ações do homem, ele descreve o jogo como elemento cultural, apontando – lhe dentre tantas outras estas características da não seriedade. Para tal, a sua compreensão se faz de extrema importância para não terminarmos generalizado o lúdico como algo “não sério”.

Haja vista que o jogo de xadrez, uma partida de voleibol, ou até mesmo uma partida de futebol é possível constatar que os seus jogadores não expressam em seu contexto de atuação nenhuma característica de risco, por causa de sua prática seja considerada como algo extremamente sério.

Vale, portanto, esclarecer a questão do caráter “não – sério” apontado como elemento lúdico, visto que esta colocação não está relacionada ao ato de não haver seriedade no lúdico, Kishimoto (2003) diz que quando se exerce a função lúdica em sua essência se faz ela de forma bastante compenetrada, portanto esta falta de seriedade está afeita ao cômico, ao risco que o acompanha na maioria das vezes, se contrapondo ao trabalho, considerado por ele como atividade séria.

Por ser uma atividade séria e estar disponível a todos sem discriminação de sexo, cor, raça, gênero ou muito menos de classificação biológica, merece uma melhor atenção na sua utilização como prática de ensino em que favorece a apreensão do real, envolvendo o imaginário e o símbolo, por meio da utilização ou não do uso de regras com estruturas formais.

A atividade lúdica e sua utilização nos ambientes de aprendizagem é motivo de vários estudos na atualidade, pois é por intermédio da identificação do que é realmente um ato lúdico e a sua diferenciação que é possível caminhar com mais clareza, visto que a sua utilização nas práticas de ensino continua escassa, ou quando não raro, utilizadas de forma errônea, em que professores se apropriam do jogo, ditando suas regras e violando a naturalidade de sua criação e a exteriorização da sua essência. Ao se deparar com dificuldade a medida que o educando vai estabelecendo métodos de solucionar problemas e exaurir seu grau de dificuldade, ele acaba por se inserir nos processos trazidos por Piaget

(1990) quando se fala de organização e adaptação no foco ensino-aprendizagem. Em seu primeiro momento o educando se organiza como ser vivo determinado para encontrar sua meta.

Inserido em um tempo e espaço, a ponto de fazer as suas trocas, o educando, à medida que são impostas mudanças constantes, vai buscando adaptar-se de forma a envolver-se em dois aspectos integrados; o de assimilação e o de acomodação. Para este autor não há um novo conhecimento sem que haja em seu ser algo estruturado anteriormente, de forma a intermediar a sua passagem para a acomodação que ocorre a medida que suas questões cognitivas se modificam por causa do meio dando-se a transformação, e em consequência a reorganização dessa estrutura mental. Portanto, ao adentrarmos na essência da atividade lúdica, no ato lúdico ou no processo de formação lúdica, podemos discuti-lo em um campo epistemológico em todas as suas diferenças, mas uma coisa ela possuirá na íntegra: a singularidade referenciada aos jogos, brinquedos e brincadeiras, enfim, conteúdos lúdicos que possibilitam à criança a exploração e ao conhecimento do mundo e das relações que a cercam, dando também suporte a elaboração de frustrações, desprazeres que são trazidos com a percepção que nem sempre seus desejos podem ser satisfeitos, constituindo-se este um dos meios que favorecem aos educandos construir suas individualidades, auxiliando-os a tornarem-se seres autônomos que compreendem, por fim, a dinâmica da vida.

JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

De acordo com o que foi citado anteriormente, posso afirmar que o lúdico é uma atividade que engloba um campo altamente vasto no que se refere à abrangência de seus estudos. Neste subtítulo tratarei de esclarecer questões referenciadas nos termos que mais importa acerca de uma prática lúdica que é compreensão do jogo, do brinquedo e da brincadeira, abrangendo a sua conceituação e importância de modo a esclarecer as suas diferenças e o poder de sua utilização nos ambientes de ensino, sejam qual for.

Quando se tenta definir o jogo com um conceito fechado nos coloca em uma situação altamente arriscada, visto que cada um pode analisar do modo que o entende, gerando, portanto, diferentes conceitos. Se pedirmos para pensarem neste exato momento sobre exemplos de jogos, temos certeza que uma diversidade deles passará em sua mente, podendo ser eles em diferentes aspectos, podem ter pensado em jogos como amarelinha, jogos com bola, dominó, jogo da velha, brincar de “casinha”, jogos políticos. Muito embora estes possuam a mesma denominação, cada um possui a sua especificidade.

Uma das educadoras que buscam em seus estudos trazer à tona a diferença de conceituação destes conteúdos lúdicos aqui no Brasil é Kishimoto (2003), em que afirma que os termos entre jogo, brinquedo e brincadeira ainda são

empregados de forma indistinta, demonstrando um nível um tanto baixo de conceituação deste campo.

O jogo assume uma característica desenvolvida por todo o seu contexto sócio histórico, de forma a assumir imagem, sentido e símbolo que cada povo, sociedade e cultura lhe atribui, nos demonstrando que ele se modifica em função do meio cultural e da época em que o sujeito está inserido. Na atualidade, podemos observar a quantidade de espadas plásticas espalhadas pelas lojas de brinquedo. Há tempos remotos a espada era um instrumento de bastante utilidade no que se refere a necessidade de defesa, passando de arma para brinquedo, comprovando a construção da imagem do símbolo pelos valores e modo de vida expressos pela linguagem.

O brinquedo em sua essência propõe adentrar em um mundo imaginário tanto da criança, quando do adulto, digo os dois por serem eles os criadores do objeto lúdico. O fabricante ou o sujeito que constrói introduz neles a imagem que varia de acordo com a sua cultura. A imagem da infância é vista com a expressão de inocência, de candura moral associada à sua natureza primitiva, o homem a reconstrói por meio de dois processos: uma associada a um conceito de valores e aspirações de uma sociedade, e do outro lado é dependente das suas percepções, estas incorporadas pelas memórias de seu tempo de criança.

Este processo deixa claro que a imagem da infância reflete o contexto atual e que ela é carregada por uma visão idealizada do passado do adulto, de forma a deixar

expressa no brinquedo o mundo de sua infância com seus valores, modos de pensar e de agir, adquirindo corpo e caracterização ao brinquedo como um objeto de representação e manuseio do seu povo, referenciada em suas ideologias.

Claparéde (1956) procura conceituar pedagogicamente a brincadeira, para este autor o jogo infantil desempenha papel importante como motor do autodesenvolvimento, e em consequência, método natural de educação e instrumento de educação. Para tal surge o uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos fazendo com que educadores e psicólogos passem a pensar na relevância deste instrumento de ensino-aprendizagem.

Ao considerarmos que a criança da educação infantil, em seu processo de aprendizagem, deixa aflorar todo o seu aspecto intuitivo e passa a ter noções espontâneas, te pergunto: neste processo de interação entre ela, o brinquedo e o meio no qual está inserido, será beneficiada pela utilização do brinquedo? Todas as suas potencialidades seja ela de cunho cognitivo, afetivo, corporal e de interatividade social serão apreendidas pela utilização do brinquedo?

Não queremos fazer do brinquedo o salvador de todas as dificuldades encontradas nas salas de aula e em ambientes de aprendizagem, nem muito menos afirmar que este é o único meio de adentrarmos em uma melhor estratégia de ensino, mas sim, demonstrar que usa utilização e significado é muito mais profundo do que se tem visto.

Haja vista que o ser humano é dotado de múltiplas inteligências, e que segundo

Kishimoto (2003, p.36) para ser possível um melhor aproveitamento em seu processo de aprendizado devemos possibilitar às crianças atividades que fomentem uma ação intencional (afetiva), a construção de representações mentais (cognitiva), a manipulação de objetos e desempenho de ações sensorio motoras (físico), e as trocas nas interações (social).

Sabemos que, ao trazermos o lúdico, neste aspecto educacional, nos referimos ao jogo, brinquedo e brincadeira, que as ações lúdicas podem ser vividas e criadas intencionalmente pelo homem, observamos que é possível o brinquedo ter seu papel de importância na construção de saberes, daí então partiremos para compreendermos o que é brinquedo, e brinquedo educativo.

Ao utilizar o brinquedo no campo educativo como objeto de mediação e evolução da construção de conhecimentos estimulando o ensino-aprendizado, é possível observar que este mecanismo passa a ter um papel de maior importância, visto ser do lúdico a capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. Embora o brinquedo esteja diretamente neste contexto ligado ao lúdico faz-se necessário que façamos algumas considerações referentes à sua função e educativa.

Na função lúdica o brinquedo proporciona e propicia diversão, prazer e até desprezar quando é escolhido voluntariamente. Diferentemente da função educativa no qual o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, em seu processo de apreensão do

mundo, gerando uma maior amplitude em seus conhecimentos.

São estes os fatores cruciais que separa a função lúdica do brinquedo e da função educativa. Quando uma criança manipula em sala de aula um brinquedo que possui características de formas geométricas de forma a analisar as suas diferenças e este o fazer de forma livre, repleta de prazer em seu deleite no manusear, a função lúdica e educativa está presente, no entanto se a criança ao relacionar-se com o brinquedo prefere empilhar uma peça sobre a outra construindo uma montanha sem fazer a relação com as formas geométricas presente, estará claramente à função lúdica em destaque com a utilização do imaginário infantil, ficando geradas outras habilidades como criatividade, coordenação motora, a espacialidade, de forma a propor um aperfeiçoamento em outras qualidades, menos no que estava proposto que era identificar as diferentes formas geométricas.

Na sua utilização, embora forneça grande riqueza em suas possibilidades de apreensão do conhecimento, nunca teremos certeza se a construção do conhecimento almejado pelo educador será realmente conquistada pelo educando, contudo a função pedagógica poderá funcionar como mais um disponibilizador caso garanta na sua idealização critérios como: organização de espaço, disponibilidade de materiais e parceria do professor no brincar.

Concordando com Piaget (1971) quando ele traz a ideia de que quando a criança brinca, assimila o mundo, podemos afirmar

que a sua prática é altamente necessária para o seu bom viver com aprendizagem e o desenvolvimento, é na brincadeira que a criança vive as suas situações de perigo, de aflição, de realização, de imaginações simbólicas.

É por meio da brincadeira que ela entra em contato com a realidade, especialmente quando esta fica mais difícil de ser compreendida. Quando está brincando, a criança recria a sua realidade, ludicamente, combinando-a de modo compensar os aspectos que não são facilmente assimiláveis, construindo uma ponte do significado simbólico dos objetos para investigações ativas de suas verdadeiras funções particulares.

É brincando que a criança aprende a fazer uma diversidade de coisas, e dá melhor forma possível por conta própria, sem interferência de nenhum adulto. Neste aspecto, a criança passa a acreditar em sua capacidade de auto realizar, dando a mesma um grande incentivo a buscar saídas para as dificuldades que por ventura venham a se manifestar em seu viver.

“O jogo, da mesma forma que o brinquedo e a brincadeira, trazem as mesmas características limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente concedidas, mas absolutamente obrigatória dotada de um fim em si mesmo, acompanhada de um sentimento de tensão e de alegria, e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana”.

Portanto, ao adentrarmos neste aspecto, percebemos esta grande semelhança em ambos os aspectos (jogo, brinquedo, brincadeira), mas se, de fato dermos maior

atenção ao que já motivamos observamos que seus sentidos embora residam na essência lúdica do prazer, seus significados podem ser analisados individualmente.

Segundo Kishimoto (2003), “[...] brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte da brincadeira, a brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança”. Traçamos estas definições por acreditarmos serem mais completas para as suas referidas diversidades, embora seja possível encontrarmos na atualidade outros modelos conceituais para estas ações lúdicas.

Nesta conceituação fica bastante claro o diferencial existente em cada um, no qual o brinquedo é dado como um objeto que poderá ter sentido tanto individual, quanto social desde seu processo de construção, dando suporte a brincadeira quanto ao jogo. A brincadeira tende a descrever todo um conjunto de conduta que tem como fator primordial a capacidade dela se autogerir por meio de sua estruturação, seja ela simbólica; de cunho cultural e de construção, caracterizada como uma atividade conceituada que se torna real no momento em a mesma se processa, de um plano ilusório ao real.

Já o jogo tende a ser um ato mais complexo em seu contexto, porém a sua definição se faz pela soma destes dois fatores, tanto no brinquedo como da brincadeira e sua característica primordial é a presença de regras determinadas pelos seus jogadores ou por uma cultura já estabelecida nas quais necessita de

suportes ou não dos brinquedos e de regras já anteriormente estabelecidas.

Contudo, o que há de mais precioso no campo educacional é saber dosar, ou melhor, encontrar o equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa, papel principal do jogo educativo, entretanto o seu desequilíbrio provoca duas situações distintas: quando se prioriza o lúdico não há mais ensino e quando se prioriza o educativo há apenas o jogo. Quando este equilíbrio não é encontrado o brinquedo deixa de ser brinquedo e passa a ser material didático ou pedagógico, o mesmo acontece com o jogo que perde a sua função de propiciar prazer em favor da aprendizagem.

O LÚDICO E A CULTURA REGIONAL

Cada cultura tem maneiras diferenciadas de ver as crianças, de educá-las e de tratá-las, esta maneira personalizada de se educar vem primeiramente por toda uma construção histórica referenciada a todo o processo evolutivo humano. Todo o ser humano tem em seu cotidiano marcas causadas pela heterogeneidade e pela presença de valores hierárquicos que dão sentido as imagens culturais construídas em cada época.

As imagens que se perpetuam no decorrer dos tempos de determinada região são construídas por personagens inseridos em seu próprio contexto, vindo muito mais de informações, valores e preconceitos oriundos da vida cotidiana, do que por imagens de concepções psicológicas de

natureza científica. A involuntariedade do homem de participar da vida cotidiana com todos os seus aspectos de sua individualidade de personalidade favorece abrangentemente para a forma que se estabelece a cultura da região.

As ideias e ações adquiridas pelas crianças provêm da família, do seu círculo de relacionamentos, do currículo apresentado pela escola, das ideias discutidas em classe, de um mundo social, que a mesma está inserida, de forma a incluir todo e qualquer aspecto que a mesma possa ter contato. No que se refere aos conteúdos escolares que possuem representações simbólicas, recebem, geralmente, grande influência do currículo estabelecido pela escola e dos seus professores. Os conteúdos vinculados durante as brincadeiras infantis bem como os seus temas, os materiais utilizados para brincar, as oportunidades para as interações sociais, geralmente tendem a estar diretamente relacionadas ao seu momento histórico.

Diante deste aglomerado de questões que conduzem a esta compreensão diferenciada de indivíduo para indivíduo, questionamos: podemos afirmar que os jogos educativos e lúdicos terão a mesma eficiência na sua prática em locais que possuem culturas destoantes? É possível encontrar meios que possibilitem a identificação de atividade de maior aproveitamento? Para tal, discorreremos sobre estas indagações para elucidarmos as possíveis respostas. Não queremos pôr fim fechar estas indagações, mais sim compreendê-las.

Por o ato lúdico está presente em toda e qualquer cultura, destacamos que o conteúdo de muitos deles foram gerados com base em fatos, valores ou situações que se passaram em momento de escravização, de colonização, de industrialização e pelo contato feito na miscigenação de raças, de modo a se sustentar até os dias atuais. Estes jogos são considerados por nossos estudos como jogos regionais, folclóricos e tradicionais, nomenclatura esta que nos acompanhará por todo este subtítulo.

Compreender a origem real e o significado dos jogos tradicionais infantis requer a investigação das raízes responsáveis pelo seu surgimento. Os diversos estudos clássicos sempre destacaram que a origem brasileira vem de três raças: a vermelha, a negra e a branca, e que a miscigenação ocorrida no processo de colonização foi um grande provedor para a grande variedade cultural lúdica existente e perpetuada ao decorrer dos anos.

Ao longo desse processo, as atividades lúdicas tomaram nova cara, não ficando possível isolar um único radical para definirmos posturas lúdicas neste avanço épico. Para termos uma compreensão mais original acerca da ludicidade brasileira precisamos entrar em um campo primário de estudo. Como a história retrata o índio como os primeiros habitantes das terras brasileiras, então que comecemos por ele, o grande contribuinte para o folclore brasileiro.

A dança, por ser considerada um ato lúdico, teve grande influência na cultura indígena, nela os índios imitavam uma diversidade de animais que se misturavam

em seus contos e perduravam por toda memória social da infância através de cantiga culturais e de cunho religiosos. Outro fator contribuinte para esta cultura e a construção de brinquedos feitos de barro cozido, representando animais e gente (em que este predominava em sua utilização no sexo feminino), suas atividades tiveram grande reflexo na nossa cultura, portanto merecem ser discutidos um pouco mais para esclarecer a sua manifestação ao passo que cultura.

Estes brinquedos oferecidos para as crianças indígenas não tinham apenas características de simples brinquedos, pois, em muitas tribos, eram utilizadas como objetos de adoração. Em alguns estudos feitos no norte do Brasil realizados por Koch-Grunberg (1979 apud Kishimoto 1993) as tribos indígenas não possuem bonecas com formas humanas, pois ao oferecê-las em forma de louça para indiazinhas, elas não aceitam como brinquedos, quando elas as enxergavam logo chamavam as bonecas de tupama que significa “santo”, passando a utilizá-la como instrumento de adoração.

Embora a boneca de barro não tenha sido transferida para a cultura brasileira, ficando apenas a de pano, talvez de origem africana, o gosto pelos animais ficou claramente expresso na nossa cultura, visto que podemos encontrar facilmente em nossas feirinhas ou em mercados animais feitos de barro, argila, porcelana ou aqueles construídos de plástico, produzidos em larga escala por fábricas de brinquedos.

Vale à pena pontuarmos um fator de extrema importância quando nos referimos às tribos indígenas em suas atividades lúdicas

infantis, pois ela não está afeita somente as suas crianças, os seus jogos fazem parte de formas de conduta de toda tribo, uma vez que seus adultos também realizam as mesmas atividades infantis. Podemos observar isto com maior clareza na colocação de (Kishimoto, 1993 p.72).

Esta é mais uma prova viva que é no contexto social que a criança vivencia seus determinados momentos lúdicos, de modo a se perpetuarem por longos e longos períodos e em diferentes populações, misturando-se momento a momento. Esta representação que a relação humana possibilita é a principal origem de toda esta universalidade de valores presentes em uma sociedade, trazidos pelo folclore de cada país, região, povo, vila, dentre outras, contudo as especulações acerca de algumas hipóteses da origem do folclore em sua diversidade fazem mergulharmos em um campo “saboroso” de se conhecer. Trazemos, portanto, as possíveis hipóteses que se funcionam como mecanismos que mantêm vivos os nossos jogos tradicionais e o nosso folclore.

Primeiramente, trazemos a hipótese de que o folclore se instala e perdura nas histórias que se originam na humanidade primitiva e todas as raças conservam-nas por meio de suas migrações passando de família para família através dos tempos. Outra ideia é que em tempos passados existia um contato direto entre as diferentes raças humanas, de forma a interagirem entre si, esta ocorrência torna-se motivo pelo qual devemos agradecer por ele favorecer a transmissão dos contos de uma tribo a outra.

A última hipótese é que há tal semelhança entre mentalidade de diversas raças durante a fase primitiva de seu desenvolvimento, que elas podem ter inventado ao mesmo tempo as histórias independentemente uma das outras, fruto da pura imaginação.

Ao observar estas hipóteses, fica bastante claro a dificuldade que reside em precisar as contribuições específicas que as mesmas obtiveram na descoberta da instalação dos jogos infantis atuais, mas em contraposição é possível observar em alguns casos, sobretudo em contextos que existe predomínio de algumas etnias, a possibilidade de encontrarmos as origens de algumas brincadeiras referenciadas no folclore de seus povos.

Quando nos referimos ao Brasil, encontrarmos uma influência tamanha dos portugueses, pois foram eles os nossos primeiros colonizadores, disponibilizadores de nosso contato com a civilização europeia e a instaladores dos versos, parlendas e adivinhações como Lobisomem, a Moura – Encantada, a Maria Sabida, dentre seus acervos de estórias de Bruxas e Fadas, sonho de aviso, oração forte, entre outros.

Algumas lendas divulgadas pelos povos portugueses são fortes influenciadoras para a construção e perpetuação das brincadeiras infantis, como exemplo trazemos algumas: o jogo da bola de gude (palavra esta que também possui um outro significado, ex: biloca) no qual o papão transfere-se da lenda para o jogo. Em sua regra, cavam-se três buracos formando um triângulo com uns dois ou três metros de distância em suas laterais, o jogador deverá acertar as barrocas

de forma a dar três voltas, o jogador que conseguir virá o papão e ganha o poder de matar os seus adversários.

Em Porto Alegre é bem provável que o nome da bruxa dado ao pegador em uma das brincadeiras de pique tenha relação com as lendas folclóricas. O que há de interessante nesta brincadeira, é que nos chama atenção é que ela está inserida em grande parte do território brasileiro com uma variedade enorme de nomes, como: o próprio pega-pega, tica-tica, triscou-pegou, picula, ou tantos outros que não tenha sido citado. O que nos remete a ideia de que o folclore tenha influência nesta brincadeira e que o seu pegador, nesta região, é chamado de bruxa e só será salvo pelo seu de transformar o seu substituto em bruxa também.

A sua regra é constituída em sua maioria pelo mesmo padrão no qual se escolhe quem será o pegador, ou bruxa no caso de Porto Alegre e outras regiões, e após uma contagem ou um sinal, regra esta estabelecida pelos seus participantes, deverá correr atrás de todo o resto dos integrantes da brincadeira, quando a bruxa tocar com a mão em alguém este deve gritar bruxa (peguei) e aí este passa a ser a nova bruxa (pegador).

Uma diversidade de brincadeiras e jogos podem ser identificados facilmente como atividades constituintes da cultura tradicional, em qualquer região do nosso território brasileiro veremos nossas crianças brincando de cantigas de roda, ou com pipas, piões, bolas dentre outros que estão entranhadas na vida cotidiana de seu povo.

Muitos dos nossos jogos também são resgatados de um acervo negro, em pleno

reduto de concentração africana escrava. Regiões produtoras de cana-de-açúcar constituídas por suas casas de engenho, senzalas e casarões, habitadas por patrões e escravos, digam-se de passagem, muito mais por escravos, mucamas e moleques do que pela família dos senhores de engenho.

Esta influência não ficava só associada ao nascimento, ou aos primeiros anos de vida, outro grande influenciador era o hábito de colocar à disposição dos filhos dos senhores de engenho um ou mais moleques, filhos de negros e escravos do mesmo sexo com idades aproximadas para servirem de companheiros para brincadeiras. Quando os meninos brancos, filhos dos patrões, queriam brincar de algo era só chamar os moleques (filhos dos escravos), estes estavam sempre à disposição dos meninos de engenho.

Contudo, esta aproximação trazia grandes benefícios para o processo de formação infantil. Embora ficasse restrita apenas a primeira infância, os meninos escravos juntamente com os seus sinhozinhos aproveitavam estes momentos para as mais diversas brincadeiras, de modo as travessuras aumentarem cada vez mais.

Na segunda infância, dos cinco aos dez anos, os garotos ficavam soltos por todos os arredores da casa, montando a cavalo, nadando nos rios, conhecendo as brincadeiras mais inusitadas em todo espaço, muitas vezes acobertada pelos próprios moleques, mas ao chega aos sete anos os sinhozinhos tinha sua infância cortada pela cobrança de torná-los homens, com todo um aparato aristocrata, preparando-o para a elite intelectualista dos pais, com valorização

para formação de doutores, administradores e políticos fortalecida por toda corte, com tudo um regime educativo. Em virtude desta cobrança, o meio da segunda infância tornava-se um mundo sombrio, com ares de adulto, eliminando a sua infância e obrigando-as a se comportarem com maturidade, tanto em suas posturas, quanto nos trajés, deixando a caracterização das diabruras pelo estereótipo de meninos bons.

O que podemos ver de positivo neste aspecto é que muito embora tenham enfrentado toda esta rigidez, os amplos espaços de exploração que os mesmos dispunham e a companhia dos moleques negros naquele período proporcionou um quadro favorável para a manifestação de toda a cultura infantil, fator este estimulante para o aumento de repertório lúdico das crianças.

Esta disponibilidade de espaço é encarada, na atualidade, como um precursor para o desenvolvimento motor, cognitivo e moral da criança, e quando se atrela espaço e ludicidade, juntamente com o que a de mais vivo em seu viver, que é sua cultura, a criança tende a adentrar cada vez mais em um campo mais real, dando ao seu ser uma educação de corpo inteiro.

Muito embora na atualidade seja possível observar grande diferença em suas classes sociais, costumes e culturas como determinantes dos diversos padrões de conduta humana, fica, em nós, uma grande satisfação ao presenciarmos em todo é qualquer meio algo em comum, o ato de ser lúdico independente destes fatores externos. Quando estiver a ludicar, o ser que joga, que

se brinca, se despe de todas as diferenças que possam existir referentes aos preconceitos ou as classificações sociais, pois o negro que joga bolinha de gude na essência do jogar, não difere do branco que joga, o que vai contar neste aspecto é a qualidade do jogar.

Muito embora as brincadeiras tendam a passar por evoluções decorrentes do processo histórico da humanidade, as suas raízes estarão sempre referenciadas as suas origens e ao seu passado, de modo que a cultura regional deva ser trabalhada e disponibilizada a todos, como uma propulsora de conhecimentos e disponibilizadora de prazer e da alegria.

Enfim, cada região possui, culturalmente, determinadas brincadeiras diferenciadas de regiões para regiões, mas que em todas elas os jogos e brincadeiras se manifestam de forma bastante expressa no viver humano, e em especial na infância, visto que é da criança a busca do jogo, pois é pelo jogo que a criança se revela, demonstrando as suas inclinações tanto negativas quanto positivas, dando, a partir daí, respaldo para que o educador tenha a capacidade de intervir em sua formação dando ao seu educando uma capacidade de discernimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por intermédio das pesquisas realizadas para a elaboração deste artigo, fica possível perceber que a “atividade lúdica” intervém e muito no aprendizado da criança na sala de aula. O jogo é agradável, motivador e enriquecedor, possibilitando o aprendizado de várias habilidades auxiliando no desenvolvimento

mental, na cognição e no raciocínio infantil. A ludicidade precisa ser trabalhada por todos os professores, independente da disciplina que atuam, dentro e fora da sala de aula.

Os professores devem usar a interdisciplinaridade para ensinar as crianças. Precisam planejar cuidadosamente os objetivos das aulas e trocar informações entre si. Os professores precisariam se unir para trazer novamente o prazer às crianças em aprender. Os próprios professores precisam recuperar a vontade de ensinar. O foco que devemos ter é apenas o benefício da criança, conhecê-la realmente, saber suas dificuldades e vontades; e é por intermédio do lúdico que conseguiremos reconhecer os problemas de cada criança, apresentando a elas um mundo real, misterioso e curioso para se aprender e transformar.

Por meio da interdisciplinaridade, os professores não deixariam os aspectos teóricos e os conhecimentos de lado... Apenas problematizá-los em conjunto com os aspectos práticos e problematizações reais e contextualizações. Ensinaríamos o que fosse preciso, aplicável, usando a dinâmica de jogos e brincadeiras, que poderia estimular o desenvolvimento do raciocínio, além de estimulá-las com desafios que as incitassem a serem mais ágeis, espertas, atenciosas, criativas e dinâmicas, condutoras de seus próprios movimentos.

O jogo é o melhor caminho da iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e a meditação pessoal. Entretanto, deve ser usado pedagogicamente com rigoroso e cuidadoso planejamento, marcados por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o progresso dos

alunos.

Verá que o tempo não para e que a cada dia que passa se faz necessária a existência de profissionais mais comprometidos com o ato de educar, de forma a adentrar no campo de significação infantil, a ponto de perceber a ludicidade enraizada em seu existir, e com essa percepção, ser capaz de se autorreger estudos de forma a poder brotar jogos, brincadeiras, brinquedos e espaços que ofereçam a cultura infantil à máxima que a vida lhe proporciona, que é a capacidade de viver e aprender.

A ludicidade faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, caracterizando por ser espontâneo funcional e satisfatório levando a realização de diversas atividades que englobam a criança dentro de sua especificidade contribuindo para uma satisfação pessoal.

Portanto, a ludicidade pode ser um tema atual, porém já era um lema estudado de muito tempo atrás. Enfim, o brincar é a primeira etapa da criança e nesta vertente é que se pode atuar com qualidade no processo de ensino e interferir na aprendizagem com atuação do lúdico de acordo com a cultura regional. Pois acredito que cabe a nós professores, que acreditamos em mudanças, que somos curiosos e que estamos sempre em busca de ações educativas eficazes, devemos sim, apostar no lúdico como processo de ensino aprendizagem.

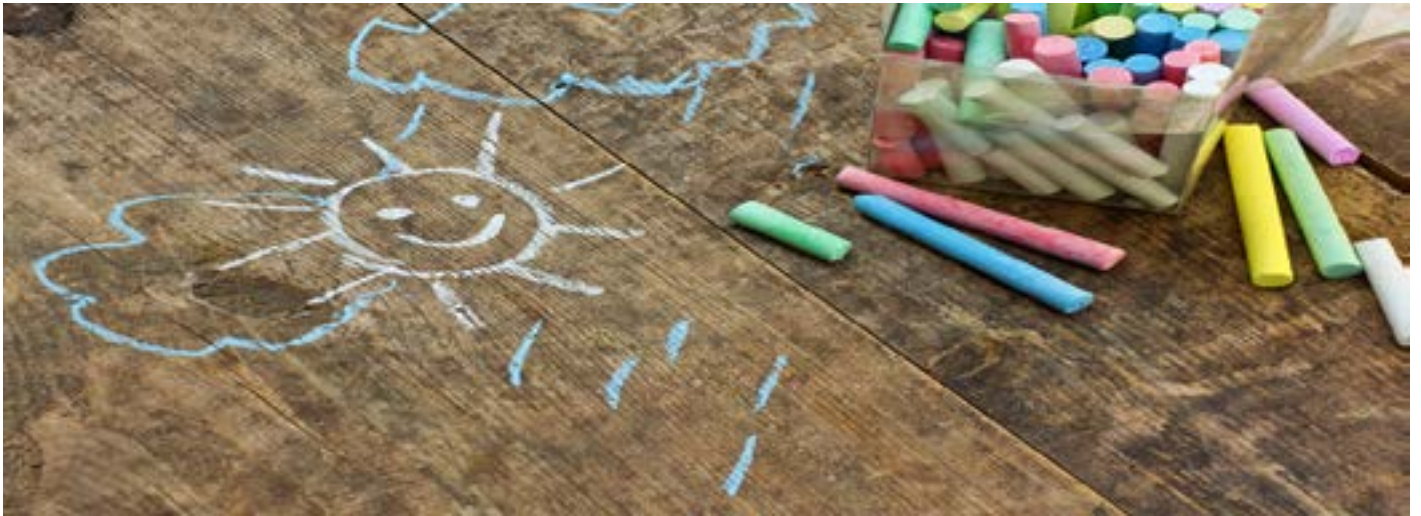


MARIA DAS DORES PEREIRA LIMA BEZERRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade:
UNISA- Universidade de Santo Amaro
(2014); Especialista em Gestão Escolar
pela Faculdade: Campos Elíseos (2018);
Professora de Educação Infantil no CEU
CEI Parelheiros

REFERÊNCIAS

- CLAPARÈDE, Eduardo. Psicologia da criança e pedagogia experimental. São Paulo: Editora do Brasil, 1956.
- HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- KISHIMOTO, Tisuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 2003.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho; imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
- VYGOSTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



A LUDOPEDAGOGIA E A ALFABETIZAÇÃO: CONTEXTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

RESUMO: Esta pesquisa traz uma revisão bibliográfica com o voltado a Ludopedagogia. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é conhecer os conceitos e definições do termo Ludopedagogia e o seu contexto lúdico de aprendizagem e apresentar de que maneira o lúdico em seus diferentes contextos podem auxiliar na alfabetização. A Ludopedagogia pode ser definida como um segmento da pedagogia dedicado a compreender e especificar como o lúdico pode influenciar o contexto de aprendizagem, como as brincadeiras auxiliam e contribuem nos processos de ensino e aprendizagem e como devem ser abordadas no contexto lúdico de aprendizagem significativa. Não está relacionada apenas a inserção das brincadeiras na escola e nas aprendizagens e sim de uma maneira muito mais ampla, em que o lúdico atende aos propósitos e objetivos definidos em legislação e devem permear todas as ações pedagógicas, em consonância com as diretrizes educacionais que estão estabelecidas em lei. Quando falamos em Ludicidade na sala de aula, podemos afirmar que se trata de educar com prazer e alegria e a postura do educador é um fator determinante para que a aula aconteça de forma lúdica. Essa forma de trabalho é a base da aprendizagem, tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental e as atividades devem despertar a atenção e motivar o aluno.

Palavras-chave: Ludopedagogia; Alfabetização; Aprendizagem; Jogos e Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

De acordo com Brougère (2002), aprende-se a brincar, e um dos momentos essenciais para a aprendizagem são as interações entre a mãe e o bebê. Ainda com base no autor, é brincando que a criança apropria-se da cultura lúdica, que segundo ele é um conjunto de regras e significados que tornam o brincar uma possibilidade. A cultura lúdica não é transferida para a criança, uma vez que ela é coprodutora, sendo assim, uma produção da sociedade adulta, pois inclui a reação das meninas e meninos à produção cultural que, é de certa maneira, a eles imposta.

A Ludopedagogia pode ser definida como um segmento da pedagogia dedicado a estudar a influência do elemento lúdico no contexto educacional, como as brincadeiras auxiliam e contribuem nos processos de ensino e aprendizagem e como devem ser abordadas no contexto lúdico de aprendizagem significativa. Não está relacionada apenas a inserção das brincadeiras na escola e nas aprendizagens e sim de uma maneira muito mais ampla, pois o lúdico atende aos propósitos e objetivos definidos em legislação e devem permear todas as ações pedagógicas, em consonância com as diretrizes educacionais que estão estabelecidas em lei.

Com base nas Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade MEC (2007) tanto a educação infantil como o ensino fundamental envolvem alguns saberes, dentre eles,

a brincadeira permeia todas as ações. Nas práticas lúdicas as criança aprendem e se desenvolvem construindo o conhecimento.

O trabalho do professor consiste em propor atividades que permitam à criança manifestar-se por escrito e oralmente de modo livre, sem perder de vista a necessidade de se apresentarem situações que levam ao aprendizado de novas regras de leitura e escrita, elaboradas pela própria criança.

Os jogos e brincadeiras são recursos indispensáveis que podem auxiliar na aprendizagem lúdica, com as brincadeiras e os jogos as crianças são capazes de tomar decisões e refletir sobre novas alternativas de aprendizado, além disso, proporcionam a imaginação às crianças tornando-as capazes de criar situações e lidar com dificuldades e medos, reproduzindo situações que refletem o meio em que vivem.

Os jogos e brincadeiras abrangem grande parte do desenvolvimento da criança, quando representam situações observadas no cotidiano, criando situações imaginárias confrontada com o real e desenvolvendo suas capacidades e habilidades. Além de proporcionar uma aprendizagem significativa as brincadeiras e os jogos, no contexto escolar, podem ser utilizados como entretenimento e diversão e para o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências.

A LUDOPEDAGOGIA E A ALFABETIZAÇÃO: DEFINIÇÃO E CONCEITOS

Quando falamos em Ludicidade na sala de aula, podemos afirmar que se trata de

educar com prazer e alegria e a postura do educador é um fator determinante para que a aula aconteça de forma lúdica. Essa forma de trabalho é a base da aprendizagem, tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental e as atividades devem despertar a atenção e motivar o aluno.

A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo[...] (ALMEIDA, 1995, p.11)

A Ludopedagogia pode ser entendida como um segmento da pedagogia dedicado a estudar a influência do elemento lúdico no contexto educacional, como as brincadeiras auxiliam e contribuem nos processos de ensino e aprendizagem e como devem ser abordadas no contexto lúdico de aprendizagem significativa.

A Ludopedagogia não está relacionada apenas a inserção das brincadeiras na escola e nas aprendizagens e sim de uma maneira muito mais ampla, pois o lúdico atende aos propósitos e objetivos definidos em legislação e devem permear todas as ações pedagógicas, em consonância com as diretrizes educacionais que estão estabelecidas em lei. Segundo Iantsch (2012) as brincadeiras constituem para a criança uma atividade que traz grandes benefícios do ponto de vista físico, intelectual e social; benefício físico porque a brincadeira satisfaz as necessidades de crescimento e de competitividade da criança.

De acordo com Moraes (2014), na atividade lúdica, o que mais importa é o momento vivido, o processo e as experiências e não apenas o resultado de quem a vivencia, conforme a experiência lúdica que é vivenciada há o desenvolvimento da fantasia e do imaginário, tornando-se momentos únicos e significativos para a criança. As circunstâncias envolvidas no processo lúdico são fundamentais para os sentidos da aprendizagem, pois podem favorecer ou não o desenvolvimento da atividade e os seus resultados.

Não há momento específico de ludicidade, ela predomina em quase todos os momentos do dia-a-dia, buscando criar uma convivência alegre e prazerosa, respeitando as características das crianças e adolescentes que, através do lúdico, expressam mais diretamente sua maneira de ser. A ludicidade se faz presente no cotidiano humano, em todos os momentos, seja em suas casas, em passeios, na escola em momentos de recreação, dentre outros. Possibilitando uma qualidade de vida harmoniosa e individualizando cada um de acordo as suas especificidades, quando se fala de suas características, podendo apresentar mais claramente por meio do lúdico a sua personalidade. (PORTO, 2004, p.74)

Na escola, o lúdico se torna essencial, pois além de despertar o interesse e o prazer pelas atividades pedagógicas escolares, é fundamental para o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos, físico, social e cognitivo, neste sentido, a formação do professor está

intimamente ligada ao processo pedagógico focado nas atividades lúdicas.

De acordo com as ideias de Porto (2004) a educação lúdica é uma necessidade que se adquire com o passar dos tempos, o jogo e a brincadeira na educação, não pode ser visto apenas como diversão, pois têm uma função pedagógica na produção de conhecimento e na aprendizagem por meio da ludicidade, auxiliando no desenvolvimento cognitivo da criança. “A questão da ludicidade tem sido compreendida em diferentes concepções na área da educação: história, antropologia, publicidade, entre outros setores do conhecimento [...]” (PORTO p.126).

Com as mudanças de seus significados, o lúdico acabou se tornando algo amplo onde há espaço para a arte, a música, a brincadeira, o brinquedo, o jogo, desenvolvendo na criança as habilidades necessárias em seu crescimento físico e psíquico. Passando assim a ser uma brincadeira “séria”, onde se pode sentir prazer ao brincar, aprendendo vários conteúdos. (PORTO, 2004, p.160).

A brincadeira deve ser prazerosa para a criança, neste momento a criança entra num mundo de fantasia, no qual é capaz de criar e imaginar, ensaiando diferentes papéis, para ela o fundamental não são os resultados daquela ação no brincar e sim o prazer da brincadeira em si, sem a preocupação com os resultados ou efeitos daquele brincar.

Para que os educadores possam desenvolver uma educação lúdica, é necessário compreender o que é ludicidade e de que forma ela influencia a vida humana e quais relações podem ser estabelecidas com

a educação. De acordo com Porto (2004) o lúdico já foi visto de várias formas, desde uma maneira para conseguir a aprendizagem, uma maneira para acalmar os alunos ou como forma de melhorar o comportamento, para se definir qual é o papel do lúdico na aprendizagem é necessário conhecimento e estudo sobre o tema.

OS JOGOS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO

Os jogos e brincadeiras são importantes ferramentas que auxiliam no processo de aprendizagem lúdica na Educação Infantil, durante o jogo, a criança toma decisões, resolve seus conflitos, vence desafios, descobre novas alternativas e cria novas possibilidades, além disso, proporcionam a imaginação às crianças tornando-as capazes de criar situações e lidar com dificuldades e medos, reproduzindo situações que refletem o meio em que vivem.

De acordo com Brougère (2002), aprende-se a brincar, e um dos momentos essenciais para a aprendizagem são as interações entre a mãe e o bebê. Ainda com base no autor, é brincando que a criança apropria-se da cultura lúdica, que segundo ele é um conjunto de regras e significações que permitem tornar a brincadeira possível. A cultura lúdica não é transferida para a criança, uma vez que ela é coprodutora, sendo assim, uma produção da sociedade adulta, pois inclui a reação das meninas e meninos à produção cultural que, é de certa maneira, a eles imposta.

Segundo Piaget (1971) o jogo e as brincadeiras mobilizam esquemas mentais:

estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, integrações, várias dimensões afetivas, sociais, motoras e cognitivas, favorecendo a aquisição de condutas e desenvolvimentos de habilidades como coordenação, destreza, rapidez, força e concentração.

Segundo Sommerhalder (2011) é no “como se” da brincadeira/jogo que a criança busca alternativas e respostas para as dificuldades ou problemas que vão surgindo, seja na dimensão motora, social, afetiva ou cognitiva. É assim que testa seus limites e é assim também que ela aprende e constrói conhecimentos, explorando, experimentando, inventando e criando.

Segundo as Orientações Curriculares (2007) todas as formas de brincadeira aprendidas pelas crianças são enriquecidas com o trabalho feito no conjunto das experiências por elas vividas nas outras dimensões, como: a linguagem verbal e a contagem de histórias, a dimensão das linguagens artísticas e também dos saberes que a criança vai construindo no momento em que pensa o mundo social e o da natureza, e a dimensão do conhecimento de medidas, proporções, quantidades.

A criança colocada diante de situações lúdicas apreende a estrutura dos conteúdos culturais e sociais. É educativo e tem como característica seu uso de modo intencional, sendo assim requer um plano de ação que permita a aprendizagem de conceitos de uma maneira geral. Nesta perspectiva, assume a finalidade de desenvolver habilidades, possibilitando ao aluno a oportunidade de estabelecer planos de ação para atingir

objetivos, avaliar e obter resultados. (PINTO, 2010, p. 234)

Podemos elencar algumas definições sobre a importância do jogo segundo alguns autores, segundo Piaget (1971) o jogo envolve não apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas um meio que contribui e enriquece o desenvolvimento intelectual, segundo Kramer (1992) a ludicidade é um traço da personalidade da criança até a fase adulta, com importante função no estilo cognitivo, ou seja, na alegria, no senso de humor e na espontaneidade, segundo Brougère (1998) o jogo é considerado como uma atividade que imita ou simula uma parte do real; depois, chega-se a pensar que o próprio real deve ser compreendido a partir da ideia que se faz de jogo.

O jogo é um meio de expressão e comunicação de primeira ordem, de desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e sociabilizador por excelência. É básico para o desenvolvimento da personalidade da criança em todas as suas facetas. Pode ter fim em si mesmo, bem como ser meio para a aquisição das aprendizagens. Pode acontecer de forma espontânea e voluntária ou organizada, sempre que respeitado o princípio da motivação. (MURCIA, 2005, p. 74).

Segundo Brougère (1998) Froebel trouxe uma importante contribuição quando aponta que a originalidade está no vínculo que ele estabelece entre suas teses sobre o papel do jogo na primeira infância e a concepção de um material estimulante, específico, manipulável

e simbólico. A exploração do material em si que se torna uma ação educativa e não o material, pois o material por si só não exerce sobre a criança nenhuma ação educativa, seu efeito depende da ação e iniciativa da criança em explorar suas potencialidades.

O jogo é a construção do conhecimento, principalmente, nos períodos sensório-motor e pré-operatório. Agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e o seu tempo, desenvolvem a noção de causalidade, chegando à representação e, finalidade, à lógica.” As crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. (KISHIMOTO, 1994, p. 96)

Os jogos e brincadeiras abrangem grande parte do desenvolvimento da criança, quando representam situações observadas no cotidiano, criando situações imaginárias confrontada com o real e desenvolvendo suas capacidades e habilidades. Além de proporcionar uma aprendizagem significativa as brincadeiras e os jogos, no contexto escolar, podem ser utilizados como entretenimento e diversão e para o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após conclusão desta pesquisa pode-se afirmar que quando falamos em Ludicidade na sala de aula, podemos afirmar que se trata de educar com prazer e alegria e a postura do educador é um fator determinante para que a aula aconteça de forma lúdica. Essa forma de trabalho é a base da aprendizagem,

tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental e as atividades devem despertar a atenção e motivar o aluno.

A Ludopedagogia não está relacionada apenas a inserção das brincadeiras na escola e nas aprendizagens e sim de uma maneira muito mais ampla, pois o lúdico atende aos propósitos e objetivos definidos em legislação e devem permear todas as ações pedagógicas, em consonância com as diretrizes educacionais que estão estabelecidas em lei.

Na escola, o lúdico se torna essencial, pois além de despertar o interesse e o prazer pelas atividades pedagógicas escolares, é fundamental para o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos, físico, social e cognitivo, neste sentido, a formação do professor está intimamente ligada ao processo pedagógico focado nas atividades lúdicas.

Segundo as Orientações Curriculares todas as formas de brincadeira aprendidas pelas crianças são enriquecidas com o trabalho feito no conjunto das experiências por elas vividas nas outras dimensões, como: a linguagem verbal e a contagem de histórias, a dimensão das linguagens artísticas e também dos saberes que a criança vai construindo no momento em que pensa o mundo social e o da natureza, e a dimensão do conhecimento de medidas, proporções, quantidades.

A alfabetização e o letramento são consideradas duas ações distintas, porém são inseparáveis, o ideal é que se alfabetize letrando, isto significa, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais que

envolvem a leitura e a escrita, tornando o indivíduo alfabetizado e letrado.

Constatou-se que os jogos e brincadeiras abrangem grande parte do desenvolvimento da criança, quando representam situações observadas no cotidiano, criando situações imaginárias confrontada com o real e desenvolvendo suas capacidades e habilidades. Além de proporcionar uma aprendizagem significativa as brincadeiras e os jogos, no contexto escolar, podem ser utilizados como entretenimento e diversão e para o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências.

A brincadeira deve ser prazerosa para a criança, neste momento a criança entra num mundo de fantasia, no qual é capaz de criar e imaginar, ensaiando diferentes papéis, para ela o fundamental não são os resultados daquela ação no brincar e sim o prazer da brincadeira em si, sem a preocupação com os resultados ou efeitos daquele brincar.



**MARIA DE FÁTIMA VASCONCELOS CANADA
DEMASI**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2010); Especialista em Educação Infantil pela Escola Superior de Administração - HSM (2016); Professora de Educação Infantil no CEI Vila Prado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pró Letramento: Alfabetização e Linguagem. Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento. Fascículo 1. Brasília, 2008.
- BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.
- IANTSCH, Viviane Woide. A importância do Brincar na Educação Infantil. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2012.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a Educação Infantil. Florianópolis: Perspectiva. UFSC/ CED, NUP, n.22, p.105-128,1994.
- MORAES, Maria Cândida. Ludicidade e Transdisciplinaridade. Revista Entreideias. Salvador. v. 3, pág. 47-72. Jul/Dez 2014.
- MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). Aprendizagem através do jogo. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- PINTO, Cibele Lemes. TAVARES, Helenice Maria. O lúdico na Aprendizagem: Aprender e Aprender. Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010.
- PORTO, Bernadete de Souza Porto. Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2004. Minidicionário prático: língua portuguesa: A/Z. – São Paulo: DCL, 2008.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. SME. São Paulo: SME/ DOT, 2007.
- SOMMERHALDER, Aline. Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender. 1ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.



O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: É na primeira infância que o indivíduo mais se desenvolve. Nessa fase aprendemos a dar os primeiros passos, a soltar o som da fala, a explorarmos o mundo a partir dos sentidos. São tantas descobertas e de forma tão intensa que salta aos olhos e causa encantamento. Na Educação Infantil a criança irá se desenvolver integralmente, por meio da socialização com os pares e mediação das educadoras e educadores, as crianças adquirem habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas e cognitivas, possibilitando a construção da autonomia, da saúde e do bem-estar. Promovendo a curiosidade, a exploração, o encantamento, a indagação em relação à natureza e ao mundo físico e social. Criando espaços para manifestações das culturas infantis a partir do brincar em ambientes para ser criança e viver a infância.

Palavras-chave: Educação; Criança; Desenvolvimento; Brincar.

INTRODUÇÃO

Cada vez mais a educação infantil vem tomando espaço na educação básica brasileira. A primeira infância é considerada a fase mais importante para a aprendizagem humana, é nessa fase que a criança desenvolve autonomia, segurança e valores necessários para seu crescimento como cidadão transformador.

A jornada vivida pela criança na Educação Infantil deve orientar-se por garantir o protagonismo desta, atentando-se ao sentido que ela pode dar a cada atividade, assegurar o planejamento das ações do professor e dar conhecimento a família dos objetivos e formas dessa se efetivar cotidianamente. Um dos aspectos mais significativos na Educação Infantil é reconhecer criança como sujeito.

O objetivo geral deste artigo é proporcionar reflexões sobre o brincar na Educação Infantil, identificar seus interesses e dificuldades com brinquedos e brincadeiras, para quais contribuirão para o desenvolvimento da criança integralmente nos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

O estudo resgata fatos relevantes da história que se deu para combater a indiferença e tomar partido a favor da infância, um caminho que foi sendo trilhado passo a passo até alcançar as conquistas dos dias atuais, hoje a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, seu objetivo é desenvolver a criança integralmente em seus aspectos: motor, social e cognitivo.

A partir de pesquisas bibliográficas, esse trabalho procura trazer a questão da

problemática de compreender a importância do brincar na educação infantil. Desse modo, o artigo será estruturado em 4 (quatro) capítulos.

O primeiro aborda o contexto histórico da Educação Infantil. O segundo capítulo aborda o brincar como fonte de desenvolvimento integral. Os capítulos finais centram-se nos tempos e espaços, e na ação docente e sua responsabilidade no ambiente educativo para que esse se torne eficaz e agradável ao desenvolvimento.

ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Práticas educativas e concepções da Educação Infantil vieram modificando no decorrer dos tempos. A criança já foi vista como um ser incompleto, incapaz e a ideia de infância não existia.

Com as transformações sociais iniciadas lentamente na idade média, parcela dessa infância, ora era tida como miniatura dos adultos, se misturando a eles e vivendo de acordo com seus costumes, ora como bibelôs. (GHIRALDELLI, 1996).

O atendimento aos pequenos passou-se de uma educação assistencialista para educativa, aprofundando a proposta pedagógica, comprometida com o desenvolvimento total e com a construção de conhecimento pelas crianças pequenas, até o século XIX não existia a denominação Educação Infantil, está se deu somente após a universalização da escolaridade obrigatória.

Com as lutas pela democratização da escola pública, possibilitou-se o reconhecimento da

Educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado na Constituição de 1988, formulou-se assim a demanda de que esse atendimento deveria integrar-se no sistema de ensino.

Nesse caminho veio à aprovação da LDBnº9.394/96 artigo 89 “As creches e pré-escola existentes ou que venham a ser criadas deverão no prazo de três anos, a contar a partir da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”.

A LDB permite as diferentes formas de organização e praticam pedagógicas, apontando uma melhor definição de níveis de responsabilidades em relação à regulamentação da Educação Infantil, dentro do sistema de ensino- federal, estadual e municipal enquanto sistemas próprios e também na autorização e credenciamento, supervisão e avaliação institucional. O padrão de qualidade ofertado também mudou, requisitos como ambiente limpo, saudável, organizado e cuidados físicos são altamente observados.

Os novos marcos legais trazem novas implicações na área educacional. Concebem a criança como sujeito de direitos, tendo uma nova concepção de espaço físico, nova organização de atividades e repensar rotinas melhorando a relação professor/criança e a relação escola/família.

Conforme diz a LDB, lei 9394/96, Art.29:

A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e

da comunidade. (BRASIL, 1996).

É a partir dela que se cria condições para que as crianças possam conhecer e descobrir novos valores, costumes e sentimentos

Segundo o RCNEI, Brasil, (1998):

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas. Isso pode ocorrer nas instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores. (p.11).

A educação infantil primordial na formação de um indivíduo engloba questões relacionadas ao amor, solidariedade, responsabilidade, ética e outros valores fundamentais na vida das crianças.

BRINCAR PARA SE DESENVOLVER

O brincar é um elemento vital e sua relação com a aprendizagem deixa de ser fútil e objeto de recreação. Antigamente era vista como uma perda de tempo, atualmente tornou-se objeto de estudos por diversos autores, visto que possibilita ação, compreensão, interpretação e reinvenção da realidade, constrói e transforma sua personalidade e inteligência, fenômeno a cultura pela qual formas de participação

social são constituídos e reinventados.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano, não só como diversão, mas como objeto de desenvolver suas potencialidades.

A criança que brinca desenvolve a cultura lúdica no qual aprende a interagir com os pares, coordenar, liderar, criar novas brincadeiras, novas regras e desenvolver o raciocínio e linguagem.

Constituem suas identidades como criança por estrutura matérias, sociais, emocionais e cognitivas criando assim suas culturas infantis.

A criança ao brincar, pensa e analisa sobre sua realidade, cultura e o meio em que está inserida, discutindo sobre regras e papéis sociais. Ao brincar a criança aprende a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento. 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 capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 22).

A brincadeira é um direito assegurado e deve ser garantido por meio de experiências. Nas brincadeiras as crianças aprendem a lidar com o respeito mútuo, dividir os espaços e brinquedos, tomar decisões, expressar

sentimentos, interagir com o meio, com as pessoas, conhecer a si mesmo, o outro, além de lidar com diferentes materiais, espaços e objetos.

A infância é, portanto, a aprendizagem necessária à idade adulta. Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brinquedo, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua. (CHATEAU, 1954, p.14).

O brincar além de adquirir novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável, não apenas para divertir a criança, mas também torná-la mais criativa, ter bom convívio e desenvolver o lado cognitivo.

A partir da brincadeira a criança constrói sua identidade, pois passa a se relacionar melhor com o outro e com o mundo, expõem suas vontades, usa a imaginação, reproduz fatos do cotidiano e desenvolve suas linguagens.

TEMPOS E ESPAÇOS

O tempo em uma instituição educativa deve ser vivido de modo a aproveitar as oportunidades de aprender e se desenvolver plenamente, de ter experiências diversificadas que não seria possível em um ambiente doméstico.

Organização do tempo no ambiente de aprendizagem tem que considerar que o desenvolvimento das crianças inclui a participação delas em situações que se efetivam no cotidiano escolar, quando ela consegue absorver isso consegue antecipar

situações e construir em sua memória seus planos e sua noção de tempo.

É preciso planejar as atividades atendendo aos critérios de equilíbrio entre o tempo e envolver-se nas atividades por conta própria, construindo algo em conjunto, dedicar-se a atividades mais espontâneas e envolver-se em atividades dirigidas pelo professor.

Variedade, diversidade e regularidade das atividades ao longo do tempo, criando oportunidades para uma maior familiaridade e apropriação do conhecimento pelas crianças. A atividade que pode se caracterizar como um convite à criança para interagir com seus pares.

O espaço na Instituição de Educação Infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito a modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas (BRASIL, 1998, p.69).

As unidades de Educação Infantil devem organizar espaços, tempos e materiais considerando a criança como um ser capaz que tem direito de ser ouvida.

OS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO

Problematizar a indissociabilidade entre o cuidar e educar, não há distinção, ambas compreendem ao fazer pedagógico da Educação Infantil, o professor que compartilha

a rotina da criança possuía legitimidade de olhar sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do mesmo.

Os profissionais de Educação devem atuar como um observador participativo, garantindo os recursos necessários para promover interações, curiosidade, etc. Com acompanhamento e registro do trabalho educativo, observando a totalidade dos movimentos pelos quais a criança permanece na escola

Considerando as especificidades da Educação Infantil e a singularidade das crianças, a docência constitui como um ofício em construção, no espaço educacional com formas específicas de ser professor, de elaborar planejamento, registros, com tempos e materiais necessários para que as crianças possam construir os seus projetos, teorias, relações e etc.

A ação do professor de educação infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros (BRASIL, 1998, p.43).

O professor como um mediador e iniciador da aprendizagem, tanto permite quanto proporciona os recursos necessários e apropriados para as brincadeiras livres e dirigidos.

O trabalho pedagógico implica em observar

e acompanhar as crianças para observar quais são as brincadeiras favoritas, com o que brincam e como brincam. A observação do brincar em cada situação do cotidiano é essencial, verificando a evolução do brincar de cada criança e acompanhar a trabalho pedagógico com registros é um instrumento importante para replanejar a partir dele.

Fazer mediação, observar, verificar e disponibilizar o que falta para que brincadeira aconteça recordar que não são apenas 30 minutos na brinquedoteca que está garantindo o direito da criança a se desenvolver de maneira integral, então proporcionar outros espaços e materiais para isso. Vale ressaltar que para que isso aconteça integralmente precisamos de políticas públicas que nos ampare frente às dificuldades diárias.

Paulo Freire (1996) coloca que o “saber que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O docente como mediador, orientando e direcionando nas várias possibilidades pela busca do desenvolvimento.

O educador deve buscar rever suas práticas e espaços para propiciar a criança um lugar que ela possa se desenvolver por completo, trazer para a sala de aula brincadeiras que explore movimentos e que lhes permitam criar brincadeiras a partir de suas vivências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança é um ser humano com sentimentos e necessidades diversas,

promover uma atenção adequada às suas necessidades para se desenvolver é fundamental. As crianças que frequentam ambientes que proporcionam o brincar aprendem e se desenvolvem integralmente.

Constatou-se que por meio do brincar a criança desempenha várias funções e vários papéis se aproximando da cultura, criando outras possibilidades de organizar e realizar a brincadeira.

Verificou-se que a brincadeira livre desenvolve a capacidade de criar e imaginar transformando as vivências em desenvolvimento. As crianças misturam ficção com realidade, tornando-se mais criativos, experimentam personagens e funções a partir da observação do seu mundo e do mundo dos adultos.

O profissional de educação tem um papel essencial que é propor o brincar, tomando cuidado para não o tornar tedioso, fazendo a criança perder o interesse.

Organizar os espaços e as brincadeiras de maneira que possibilite a criança aprender de forma progressiva, visando atingir seus objetivos.



**MARIA EDILMA DA CONCEIÇÃO SOUSA
ABREU**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera Educacional (2010); Pós-Graduação em Educação para a diversidade e cidadania pela Faculdade Campos Elíseos (2012); Professora de Educação Infantil na EMEI Andorinha dos Beirais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, v.01 e 02.1998.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. 2. ed. São Paulo: Summus, 1954.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Ensinar é transferir conhecimento. São Paulo: Paz e terra, 1996

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001

----- . O jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Editora Pioneira, 1994

MEIRELLES, Renata (org). Territórios do brincar- Diálogos com a escola. São Paulo: Instituto Alana, 2015



A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo principal discorrer sobre a importância da neuropsicopedagogia nos processos de ensino aprendizagem no contexto escolar, apontando o papel do neuropsicopedagogo perante às crianças com características cognitivas emocionais diferenciadas no ensino-aprendizagem. Para tanto, tornou-se necessário uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo. Pôde-se compreender que a neuropsicopedagogia agrega conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia e realiza um trabalho investigativo na promoção da aprendizagem. E com relação ao papel do neuropsicopedagogo, o mesmo demanda uma atuação de suma importância não somente dentro da escola como também no consultório, na medida em que ele entende como o cérebro funciona e aprende. O profissional em questão ajuda a minimizar ou eliminar os obstáculos existentes, tanto das crianças portadoras de deficiências, bem como, das crianças com dificuldades de aprendizagem e comportamentos, o que inclui aquelas com características cognitivas emocionais diferenciadas no ensino aprendizagem, por meio de estratégias e técnicas aprendidas ao longo de sua formação, contribuindo assim na formação dos educandos.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogo; Neuropsicopedagogia; Criança; Ensino-Aprendizagem; Educação.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata a problemática da neuropsicopedagogia como auxiliadora das crianças com características cognitivas emocionais diferenciadas no ensino aprendizagem.

De acordo com Neves (2013), a neuropsicopedagogia é uma ciência que trabalha com o cérebro e auxilia no tratamento de vários problemas.

Neurociência é um termo que reúne estudos do sistema nervoso normal e patológico, especialmente a anatomia e a fisiologia do cérebro, inter-relacionando todas as disciplinas que explicam o comportamento, o processo de aprendizagem e a cognição humana, bem como os mecanismos de regulação orgânica, na qual, procura descrever, explicar e, se necessário, intervir sobre mecanismos neuronais que sustentam atos cognitivos, perceptivos, motores, sociais e emocionais. (CARVALHO, 2009, p.4)

No Brasil a Especialização em Neuropsicopedagogia é muito recente, teve a sua entrada, por meio do Centro Nacional de Ensino Superior, Pesquisa, Extensão, Graduação e Pós Graduação (CENSUPEG) no ano de 2008, no estado de Santa Catarina, mas em países tais como Espanha e Colômbia já se tem notícias de especializações nesta área há décadas. (BARBOSA, 2014; HENNEMANN, 2012)

A neuropsicopedagogia, que agrega conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia, realiza um trabalho investigativo na promoção da aprendizagem, avaliando estímulos, respostas e sensações nos

processos didático metodológicos para que o ensino e aprendizagem ocorram preventivamente, além de estudar como o cérebro aprende e armazena informações. Requer mudanças de paradigmas e práticas que vão além da aula expositiva, estimulando o cérebro a produzir aprendizagens. (DIAS, 2014)

Utilizando o conhecimento da neurociência, objetiva estabelecer as relações emocionais ao processo de ensino e aprendizagem quando da aplicação das estratégias pedagógicas, utilizando não só a literatura científica como a pedagógica, potencializando o processo educativo desde o seu planejamento até a intervenção, considerando a atual grade curricular e o contexto social. (DIAS, 2014)

Em síntese, a neuropsicopedagogia procura reunir e integrar os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das disfunções do cérebro, ao mesmo tempo em que estuda os processos psicocognitivos responsáveis pela aprendizagem e os processos psicopedagógicos responsáveis pelo ensino. (FONSECA, 2014)

A neuropsicopedagogia pode ter um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores e no sucesso intra e interpessoal dos alunos. Como novo paradigma transdisciplinar, ela abre caminho à noção dos estilos de ensino e de estilos de aprendizagem, e na base das suas investigações, rompe com os mistérios de como o cérebro humano processa informação e aprende. (FONSECA, 2014)

Portanto, considerando essas reflexões e em razão da carência de investigações sobre

a neuropsicopedagogia no processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar, este trabalho desenvolvido justifica-se pelo fato de todos terem o direito à ter as mesmas oportunidades de aprender e de desenvolver suas capacidades cognitivas, emocionais, físicas e mentais, para, assim, alcançar a independência social e econômica, mesmo em processos cognitivos emocionais diferenciados.

Assim, a problemática deste estudo, por meio da pergunta de pesquisa foi: Qual a importância da neuropsicopedagogia no processo de ensino-aprendizagem escolar? Desta forma, o objetivo geral deste estudo foi discorrer sobre a importância da Neuropsicopedagogia nos processos de ensino-aprendizagem no contexto escolar. E os objetivos específicos foram: contribuir para com a formação de cidadãos participativos; apontar o papel do neuropsicopedagogo perante às crianças com características cognitivas emocionais diferenciadas no ensino aprendizagem.

NEUROPSICOPELAGOGO

O neuropsicopedagogo é o profissional que vai integrar à sua formação psicopedagógica o conhecimento adequado do funcionamento do cérebro, para melhor entender a forma como esse cérebro recebe, seleciona, transforma, memoriza, arquiva, processa e elabora todas as sensações captadas pelos diversos elementos sensores para, a partir desse entendimento, poder adaptar às metodologias e técnicas educacionais a todas as pessoas e, sobretudo, aquelas

com características cognitivas emocionais diferenciadas. (NEVES, 2013)

De acordo com Salles (2014), o neuropsicopedagogo deverá aplicar estratégias pedagógicas para potencializar o processo de aprendizagem; intervir no desenvolvimento da linguagem, neuropsicomotor, psíquico e cognitivo do indivíduo; adquirir clareza pedagógica sobre as questões educacionais, interferindo no estabelecimento de novas alternativas neuropsicopedagógicas no processo educativo; compreender e analisar o aspecto da inclusão de forma sistêmica, abrangendo educandos com dificuldades de aprendizagem e sujeitos em risco social.

Esse profissional terá que estar em busca constante dos necessários conhecimentos sobre as anomalias neurológicas, psiquiátricas e distúrbios existentes, para desenvolver um trabalho de acompanhamento pedagógico, cognitivo e emocional das pessoas que apresentem essas sintomatologias. O profissional de Neuropsicopedagogia, portanto, é um dos elementos mais importantes para desenvolver e estimular novas “sinapses”, para um verdadeiro processo de ensino aprendizagem. (NEVES, 2013)

CAMPO DE ATUAÇÃO DO NEUROPSICOPELAGOGO

O neuropsicopedagogo pode atuar tanto na área da saúde como na área da educação.

De acordo com Pinheiro (2014), o neuropsicopedagogo em uma abordagem neurológica, psicológica e pedagógica

pautado no estudo de distúrbios, incapacidades e processos normais de aprendizagem tem a possibilidade de realizar avaliações de processos na estrutura, na organização e no funcionamento cognitivo do sistema nervoso central, assim, como posterior planejamento e ação interventiva.

Os neuropsicopedagogos possuem um conhecimento melhor estruturado sobre a função cerebral. A partir desse entendimento, podem adaptar as metodologias e técnicas educacionais a todas as pessoas, em especial aquelas com características cognitivas e emocionais diferenciadas. (SALLES, 2014)

Cabe ressaltar, conforme Pinheiro (2014), que este profissional, dentro do espaço da saúde e da educação, por si só, não faz todo um trabalho de maneira complementar, visto que é necessária uma equipe interdisciplinar que o acompanhe, entretanto, um dos fatores diferenciais que privilegiam a atuação neuropsicopedagógica é justamente a compreensão do papel do cérebro do ser humano em relação aos processos neurocognitivos e possíveis aplicações de estratégias pedagógicas nos diferentes espaços da escola e saúde.

A Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia [SBNPp] (2014) por meio de do seu artigo 10º do Código de Ética, contextualiza o campo de atuação conforme o perfil profissiográfico do neuropsicopedagogo, ou seja, quem tem a titulação "Institucional", trabalhará na coletividade dentro dos seguintes espaços de atuação: Instituições Escolares; Centros e Associações Educacionais; Instituições de Ensino Superior; Terceiro Setor. Como

ONGs, entre outros.

No artigo 29, ao neuropsicopedagogo com formação na área institucional, ficou delimitada sua atuação com atendimentos neuropsicopedagógicos exclusivamente em ambientes escolares e/ou instituições de atendimento coletivo. Já, no artigo 30, ao neuropsicopedagogo com formação clínica, ficou delimitado sua atuação com atendimentos neuropsicopedagógicos individualizados em setting adequado, como consultório particular, espaço de atendimento, posto de saúde, terceiro setor. Os atendimentos em local escolar ou hospitalar devem acontecer de forma individual e em local adequado. (SBNPp, 2014).

O neuropsicopedagogo que tem a titulação "clínica" trabalhará na especificidade do indivíduo e seu espaço de atuação pode ser: Setting adequado para o atendimento individuais, como: consultório particular; posto de saúde; Centro de Referência de Assistência Social (CRAS); terceiro setor e hospitais. Deve ser um trabalho focado em um plano de intervenção específica para atender necessidades individuais e trabalhar a aprendizagem visando a reintegração pessoal, social e educacional.

Cabe ressaltar, que, os profissionais acima citados devem manter-se atualizados quanto aos conhecimentos científicos e técnicos da aprendizagem humana que contribuam para o aperfeiçoamento da neuropsicopedagogia. (SBNPp, 2014)

Conforme Santos (2015), o profissional de neuropsicopedagogia deve estar em constante em busca de novos conhecimentos

de sua área e de áreas afins, por conta que sua formação possui uma natureza interdisciplinar e transdisciplinar. Neste sentido, deve ser, por excelência, um eterno aprendiz como também um pesquisador crítico-reflexivo de sua própria práxis.

NEUROPSICOPEDAGOGO E CRIANÇAS COM CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS EMOCIONAIS DIFERENCIADAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Um dos grandes referenciais da mudança educacional da última década está elencado nos avanços neurocientíficos, representados pela palavra “neurociências”, que conforme Herculano-Houzel (2004), ainda é uma ciência nova, tendo em torno de 150 anos, mas que a partir da década de 90 alcançou um maior auge e vem proporcionando mudanças significativas na forma de perceber o funcionamento cerebral. As contribuições provindas das neurociências despertaram interesse de vários segmentos e entre estes a educação, no sentido da maior compreensão de como se processa a aprendizagem em cada indivíduo. (HENNEMANN, 2012)

Para maior entendimento deste processo é necessário que o profissional envolvido no ensino-aprendizagem perceba que as ações comportamentais dos alunos provêm de atividades cerebrais dinâmicas e que os conhecimentos das neurociências contribuem para que sejam elaboradas atividades que desenvolvam tais funções. (HENNEMANN, 2012)

Com relação a neuropsicopedagogia, as crianças elaboram conhecimentos sobre a leitura e escrita passando por diferentes hipóteses, baseada em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações que dependem das interações delas com seus pares. Desse modo a aprendizagem e neurociência interagem em conjunto corpo e mente. (BORGES, 2016)

O homem percebe o mundo por meio de dos seus sentidos, percepção e sua memória. Memória é a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informações. A aquisição é também chamada de aprendizagem só se “grava” aquilo que foi aprendido, a evocação é também chamada recordações, lembranças, recuperação. (IZQUIERDO, 2013)

Em relação ao desenvolvimento da criança, a ferramenta que se utiliza faz toda a diferença no ato de aprender e pode auxiliar o professor a distinguir as diferenças, o qual permite traçar o processo de intervenção sabendo diferir os rótulos, estigmas, até exclusão proporcionando novas relações entre o aprender, o aluno e a escola. (BORGES, 2016)

Dessa maneira, ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos.

Por isso, de acordo com Barbosa (2014), quanto ao professor, melhor do que qualquer outro profissional, ele deve estar preparado para detectar problemas cruciais na vida de toda e qualquer criança que por ele passar.

Entretanto, cabe ressaltar que, o ato

educar e incluir não são atos solitários, eles necessitam de parcerias, de trocas, de profissionais que percebam cada indivíduo nos mais diferentes modos de ser e estar no grupo, enfim, uma equipe multidisciplinar. É nesse contexto que o neuropsicopedagogo pode ser inserido. (BARBOSA, 2014)

O neuropsicopedagogo na instituição escolar pode contribuir para que se desenvolvam metodologias que abordam as várias barreiras para a aprendizagem apresentadas pelas crianças no ambiente escolar, notadamente, as crianças com características cognitivas emocionais diferenciadas no ensino-aprendizagem, procurando ligar vários intervenientes deste processo, tais como: professores, pais e colaboradores que juntos desejam uma melhoria significativa no desempenho acadêmico, social e emocional da criança. (BARBOSA, 2014)

Em suma, o neuropsicopedagogo possui um conhecimento melhor estruturado sobre a função cerebral. A partir desse entendimento, podem adaptar as metodologias e técnicas educacionais a todas as pessoas, o que inclui aquelas com características cognitivas emocionais diferenciadas. Portanto, esse profissional poderá elaborar pareceres de encaminhamento para neurologistas, pediatras e psiquiatras, auxiliando-os na identificação diagnóstica, mediante o quadro de sintomas e queixa principal. (SALLES, 2014)

O papel do neuropsicopedagogo demanda uma atuação de extrema importância não somente dentro da escola como também no consultório, na medida em que entende

como o cérebro funciona e como aprende. Ao buscar desvendar as possíveis perturbações na aprendizagem do neuroaprendiz, o neuropsicopedagogo poderá amenizar ou eliminar os obstáculos do sintoma da não-aprendizagem com base nos conhecimentos das neurociências. (SANTOS, 2015). Como mediador deverá “promover um ensino igualitário e sem desigualdade, com inclusão, independentemente das crianças apresentarem ou não deficiências ou dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentos, formando cidadãos para a sociedade”. (BORGES, 2016)

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida somente por meio de leis, decretos ou portarias, ou seja, é necessário que a escola esteja preparada para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais, e/ou dificuldades de aprendizagem, de comportamento, entre outros, independentemente de suas diferenças ou características individuais. (BORGES, 2016, p.7)

Portanto, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade para todos.

Sendo assim, o profissional em questão, ajuda e auxilia na motivação da criança ou adolescente para o estudo, por meio de estímulos e métodos apropriados e personalizados para cada indivíduo respeitando seus modos e canais de aprendizagem e colaborando com a crescente autonomia cognitiva do neuroaprendiz no exercício do pensar, refletir, atentar, memorizar, associar ideias, despertar a curiosidade, a criatividade. (BORGES, 2016,

p.8)

Para a consolidação da aprendizagem é necessário que o neuropsicopedagogo possa identificar as dificuldades, demonstrar que acredita em seu potencial e, acima de tudo, tentar minimizar as barreiras e promover a facilitação da aprendizagem do aluno com o seu próprio desejo e sua autonomia para continuar aprendendo. Portanto, o neuropsicopedagogo cultiva uma postura investigativa durante todo o processo de avaliação e intervenção neuropsicopedagógica. (SANTOS, 2015)

O profissional em questão ajuda a minimizar ou eliminar os obstáculos existentes tanto das crianças portadoras de deficiências, bem como das crianças com dificuldades de aprendizagem e comportamentos, o que inclui aquelas com características cognitivas emocionais diferenciadas no ensino aprendizagem, com estratégias e técnicas aprendidas ao longo de sua formação, contribuindo assim na formação dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem um papel fundamental quanto ao acolhimento das crianças portadoras de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, de comportamentos, o que inclui aquelas com características cognitivas emocionais diferenciadas no ensino aprendizagem. Cabe ao professor, estar preparado para detectar problemas cruciais na vida de toda e qualquer criança que por ele passar.

Entretanto, é sabido que o ato educar e incluir, não são atos solitários, eles necessitam de parcerias, de trocas, de profissionais que percebam cada indivíduo nos mais diferentes modos de ser e estar no grupo, enfim, uma equipe multidisciplinar, no qual podemos enfatizar o neuropsicopedagogo.

Dessa forma, o papel do neuropsicopedagogo, demanda uma atuação de suma importância não somente dentro da escola, como também no consultório, na medida em que ele entende como o cérebro funciona e aprende.



MARIA EULÁLIA DOS SANTOS NETO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré. (2013); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Educação Infantil - no CEI Direto Mitiko Matsushita Nevoeiro.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jossandra. Neuropsicopedagogia. 2014. Disponível em: <http://www.grupopsicopedagogiando.com.br/p/neuropsicopedagogia.html>. Acesso em 10 Agosto 2018.

BORGES, A. M. R. Como a Neuropsicopedagogia aperfeiçoa a aprendizagem na educação especial em Marabá. 2016. Disponível em: <https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Relatos_2016/Como_a_neuropsicopedagogia.pdf>. Acesso em 10 Agosto 2018.

CARVALHO, R. E. Contribuições da neuropsicologia para ampliar o olhar do (a) psicopedagogo (a). 2009. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/PAL006.pdf>>. Acesso em 10 Agosto 2018.

DIAS, G. A contribuição da neuropsicopedagogia no ensino aprendizagem. São Paulo: CVS, 2014.

FONSECA, V. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. 2014. Revista Psicopedagógica vol.31 no.96.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. O cérebro nosso de cada dia: descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.

HENNEMANN, A. L. Neuropsicopedagogia: novas perspectivas para a aprendizagem. 2012. Disponível em: <<http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2012/10/neuropsicopedagogia-novas-perspectivas.html>>. Acesso em 10 Agosto 2018.

IZQUIERDO, I. Memórias. Estud. Av. Vol. 3 nº 6, São Paulo, May/ Aug. 1989. <http://dx.doi.org/10.1590/S103-40141989000200006>.

NEVES, M. G. C. O que é Neuropsicopedagogia? Folha do Sul, 2013, ano 7, nº.2161 Disponível em: < <http://www.jornalfolhadosul.com.br/noticia/2013/02/19/o-que-e-neuropsicopedagogia>>. Acesso em 10 Agosto 2018.

PINHEIRO, S. Neuropsicopedagogia e Aprendizagem. 2014. Disponível em: < http://www.psicopedagogasheila.com.br/artigo.php?id_art=117>. Acesso em 10 Agosto 2018.

S2018.

SALLES, T. O que é a Neuropsicopedagogia? 2014. Disponível em: < <https://dlq8vi77lxj74.cloudfront.net/media/769c63878f9b/1413605616/palestrasobreneuropsicopedagogiadia18.pdf>>. Acesso em 10 Agosto 2018.

SANTOS, L. S. A atuação do neuropsicopedagogo frente ao combate do insucesso escolar. 2015. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/a-atuacao-do-neuropsicopedagogo-frente-ao-combate-do-insucesso-escolar/67602>>. Acesso em 10 Agosto 2018.

SBNPp. SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROPSICOPEDAGOGIA. Código de Ética Técnico Profissional da Neuropsicopedagogia, 2014.



BRINCANDO E APRENDENDO (O LÚDICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL)

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo discutir as contribuições da ludicidade como instrumento facilitador da aprendizagem no ensino fundamental, tendo este em seu foco a brincadeira fazendo parte da natureza humana, ensinando o homem desde a mais tenra idade a se desenvolver no mundo em que vive. O lúdico com suas inúmeras formas de brincar interage com a criança, manifestando e estimulando sua capacidade de criar e aprender, desenvolvendo ainda o senso de companheirismo, justiça, autocrítica, autoestima e autoconfiança. As atividades lúdicas quando aplicadas nos pequenos desde os primeiros anos da educação fundamental, contribuem na formação de homens autônomos, os quais no futuro possam vir a ter uma significativa participação comunitária e social junto ao seu meio. Se o lúdico é assim tão importante e inerente ao homem, imaginem o seu funcionamento benéfico no processo de ensino-aprendizagem de crianças na educação fundamental.

Palavras-chave: Lúdico; Criança; Homem; Educação; Ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

O que é lúdico?

A etimologia da palavra “lúdico” se origina da palavra “ludus” que quer dizer jogo, e de acordo com a palavra “lúdico”, baseada em pesquisas em psicomotricidade, a mesma foi evoluindo e passando o seu significado para algo mais abrangente, além do jogo, para “brincadeira”.

O lúdico é inerente à natureza humana, caracterizando-se por ser uma atividade funcional e espontânea, trazendo satisfação ao homem. Tal atividade existe sem a preocupação de qualquer que seja o resultado, negativo ou positivo, porém, se preocupando sempre com o ato de brincar.

Desde os primórdios da humanidade o homem por ser um indivíduo demasiadamente curioso, é inquieto, buscando sempre significados e significações plausíveis de tudo que o cerca sempre objetivando aperfeiçoar o seu conhecimento. Quando chega a idade escolar a criança passa a ser aluno, e este por sua vez cheio de expectativas, ansiando em desbravar um mundo novo e misterioso, e diante desse panorama a escola e os professores devem se submeter às metodologias inovadoras de ensino para que os pequenos não se desestimulem, assim, as brincadeiras e a ludicidade de modo geral podem contribuir muito no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, propiciando o prazer em aprender.

O presente artigo visa também abordar além das contribuições da ludicidade no

ensino fundamental, como se dão as relações cognitivas, afetivas, o amadurecimento emocional e o estímulo da inteligência nas crianças no processo de escolarização.

“Brincando, a criança aprende a participar mais ativamente do mundo que a rodeia, além disso, brincar é um direito garantido por Lei”: Capítulo IV - Do direito à educação, à cultura e ao lazer - lazer- Artigo 59, do (ECA) Estatuto da Criança e do Adolescente.

EDUCAÇÃO E LUDICIDADE

Nas interações entre crianças quando alunos e seu meio social, pode-se observar o papel do educador como mediador no processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser reforçado mais a cada dia. Este profissional com toda a sua prática pedagógica tem o dever de estimular o raciocínio lógico de seus alunos por meio de situações problema das mais variadas maneiras e possibilidades, objetivando o aprendizado com mudanças significativas no processo educacional e segundo Jean Piaget:

“Na vida social, como na vida individual o pensamento procede da ação e uma sociedade é essencialmente um sistema de atividades. É da análise dessas interações no comportamento mesmo que procede então a explicação das representações coletivas, ou interações modificando a consciência dos indivíduos”. (PIAGET, 1973, p. 33)

Assim, pode-se afirmar que o processo educacional do homem ultrapassa a transmissão de conhecimentos, e que a busca de apreensão dos mesmos irá contribuir em

seu aperfeiçoamento intelectual de forma constante.

Para Almeida:

“A ação de buscar e de apropriar-se dos conhecimentos para transformar exige dos alunos esforços, participação, indagação, criação, reflexão, socialização com prazer, relações essas que constituem a essência psicológica da educação lúdica”. (ALMEIDA, 1995, p. 29)

...criação, participação, reflexão, socialização com prazer...E se os educadores utilizassem como ferramenta para a promoção dessas mudanças e conhecimentos a ludicidade? Será que essas mudanças ocorreriam não só no cognitivo do aluno, como também no ser humano do aluno como um todo?

Como já citado anteriormente, o lúdico é inerente ao homem em suas atividades cotidianas, ajudando-o na criatividade e na funcionalidade de maneira espontânea, pois a ludicidade promove a satisfação. Desta mesma maneira o lúdico age nas crianças na educação fundamental, fazendo-as aprenderem brincando na exploração do seu mundo.

Além disso, nos jogos e nas brincadeiras infantis a criança quando aprendiz, ainda no ensino fundamental, aprende a conviver, obedecer regras, esperar por sua vez sem estresse, aceitando tanto ganhar como perder, conseqüentemente ocorre uma melhora no desenvolvimento do raciocínio lógico, da linguagem e da escrita, por meio da concentração e da atenção advindas dos jogos e das brincadeiras.

A fantasia e a imaginação permeiam

as recreações infantis nas mais diversas formas, pois as crianças passam para objetos, brinquedos e jogos suas emoções e impressões.

Por meio da contação de histórias de literatura infantil, atividade esta lúdica também, a criança viaja com os personagens para lugares inusitados, ampliando o seu conhecimento em relação às atitudes dos mesmos, aprendendo a distinguir o bem do mal, fortalecendo o seu ego na justiça, na ética e na moral, carregando para a vida todos tais princípios. Ainda em relação aos jogos, brincadeiras e contação de histórias, o autor Kishimoto ressalta:

“[...] os jogos colaboram para a emergência do papel comunicativo da linguagem, a aprendizagem das convenções sociais e a aquisição das habilidades sociais”. (KISHIMOTO, 1996, p. 43)

Assim, o educador quando se apropria da ludicidade como uma ferramenta de ensino para as crianças, estará aguçando a vontade de seus alunos em desbravar o aprendizado e o conhecimento, pois atualmente quase todos os professores são desafiados diariamente a elaborarem aulas mais dinâmicas e atrativas, contextualizando-as de acordo com a realidade dos educandos.

Percebe-se que, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, muitos alunos sentem-se desestimulados por aprender os conteúdos escolares exigidos pelas legislações vigentes. Uma das hipóteses talvez seja pelo fato de que o mundo atual, além de cobrar muito conhecimento em relação a era tecnológica em que vivemos, coloca-os diante de uma infinidade de

recursos tecnológicos bastante atraentes, mesmo para esta faixa etária.

Além disso, os conteúdos quando apresentados aos alunos de maneira descontextualizada da sua realidade, pode ser um fator decisivo no que se refere ao sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, torna-se necessário que todos os envolvidos no processo educacional, em especial os professores, busquem alternativas metodológicas significativas, as quais além de motivar o aluno a se interessar pelos conteúdos escolares, também possam fazer que o mesmo veja sentido no que está aprendendo, pois quando este não enxerga alguma lógica no aprendizado, parte para a indisciplina, e uma das alternativas metodológicas significativas, poderia ser sem dúvida a ludicidade.

Os recursos lúdicos são capazes de contextualizar os conteúdos escolares dando sentido ao aprendizado. Os jogos desenvolvem o raciocínio lógico, estimulam o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas.

Na literatura especializada da temática discutida nesta pesquisa, foi possível observar que há muito tempo os jogos vêm sendo utilizados no âmbito educacional. Oportunamente o teórico Almeida (1998) relata que, Platão acreditava que aprender brincando era mais importante, podendo ocupar os lugares da violência e da repressão. O mesmo autor afirma ainda que, os Romanos, os Egípcios e os Maias, se valiam dos jogos para ensinar aos mais jovens: conhecimentos, padrões de vida, normas e valores, baseadas nas experiências dos mais

velhos.

Infelizmente, no decorrer da história da educação, a atividade lúdica nem sempre foi vista com bons olhos na contribuição do processo de ensino-aprendizagem. Acreditavam que tal atividade servia apenas para passar o tempo, sendo uma diversão descomprometida. Entretanto, nas últimas décadas a ludicidade tem ganhado a cada dia mais espaço, graças a novos estudiosos no assunto e também com muita discussão e pesquisa, passou a ser considerada como recurso metodológico, podendo ser utilizado em diversas áreas do conhecimento.

AS RELAÇÕES AFETIVAS E COGNITIVAS

Os processos lúdicos visam à promoção do amadurecimento emocional e da inteligência, como também o da sensibilidade nos pequenos aprendizes.

Alguns educadores, psicólogos e autores pesquisados no presente estudo, nos revelam que brincar é fundamental para o desenvolvimento, aquisição e construção do pensamento das crianças e contribui na expressividade das suas emoções.

Por ser assim extremamente importante para o desenvolvimento infantil, também na vida escolar, o lúdico merece atenção por parte da escola e dos professores. Não esquecendo jamais que cada criança é única com experiências, dificuldades e anseios diferenciados.

Assim sendo, nem sempre os métodos de ensino apresentam resultados eficientes, porém quando os educadores utilizam

variadas ferramentas de ensino, dentre elas as atividades lúdicas, com certeza, o sucesso no processo ensino-aprendizagem será garantido, pelo simples fato dessas atividades estimularem o interesse nas crianças e também a curiosidade de inventar, experimentar, relacionando os conteúdos programáticos escolares de forma mais simples e espontânea.

Em relação aos professores, os mesmos devem estimular os alunos apenas sugerindo e explicando, fazendo com que os alunos venham a aprender por meio de suas próprias descobertas, assim como: se deu ou não certo, experimentando o tempo todo, mas sempre sob a supervisão do educador, tornando o aprendizado seguro para que os alunos se sintam mais autoconfiantes.

A afetividade e a inteligência, assim como as relações afetivas e cognitivas, se estruturam com base no cotidiano do indivíduo. O afeto pode ser interpretado como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar, influenciando diretamente a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois, quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade.

Como exemplo disso, pode-se falar da interação que há entre a relação professor e aluno. Essa interação afetiva e cognitiva pode levar o aluno à construção de conhecimentos.

Em relação ao aprendizado, o mesmo se torna mais gratificante e estimulante quando existe o prazer em aprender. Esse prazer, contribuição advinda da ludicidade, tema em questão, afirma que as atividades lúdicas vão além das salas de aula, pois tais

atividades promovem uma maior interação entre os alunos. Além disso, muitas vezes uma atividade desenvolvida na escola, na qual o professor tenha participação efetiva ou colaborativa proporciona um relacionamento mais próximo entre ele e o aluno.

Assim, podemos considerar que as contribuições do lúdico no aprendizado de alunos no ensino fundamental é de extrema relevância, constituindo uma estratégia de ensino e aprendizagem, devendo dessa forma ser planejada previamente com objetivos claros e elucidados, pois a ludicidade deve ser trabalhada na escola com muita seriedade.

Nesse sentido, o presente artigo procurou trazer para a reflexão dos educadores, o reconhecimento e a importância das atividades lúdicas na eficácia do processo de ensino-aprendizagem para crianças no ensino fundamental, na atualidade e dentro da realidade nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo procurou abordar da melhor maneira possível a importância da ludicidade, suas contribuições e seus reflexos, quando utilizada como ferramenta no processo ensino-aprendizagem na educação fundamental, mesmo apesar de se perceber que os aspectos lúdicos são bem mais amplos do que os apontados neste estudo.

Ao pesquisar o referencial teórico foi possível observar e praticamente concluir que o lúdico age de forma atrativa e eficaz, contribuindo positivamente na aquisição de autonomia da aprendizagem

para as crianças na educação fundamental, pois elas quando brincam se integram, se socializam e se respeitam, adquirindo assim uma percepção crítica dos acontecimentos em suas práticas cotidianas, pois quando a educação se dá por meio da ludicidade passa a ser uma proposta de trabalho que, se bem ministrada e assimilada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, poderá contribuir efetivamente para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, e nesse processamento aprimorar a aprendizagem dos alunos, formando cidadãos aptos a exercer sua cidadania de forma plena e consciente, de seus direitos e deveres.

Ainda, quando o lúdico quando é usado de forma correta, como mais uma ferramenta introduzida no processo ensino-aprendizagem, e tendo o educador consciente de que cada aluno é único e diferente e que cada um tem um tempo diferenciado para processar seu aprendizado e conhecimento, aí provavelmente poderá acontecer o milagre, atingindo o objetivo, que não é nada mais, nada menos que o sucesso no aprendizado e a melhoria na educação.



MARIA FRANCISCA BRUNO E SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo - Unicid (2015); Especialista em Educação Fundamental pela Faculdade Campos Elísios - FCE (2018); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Municipal de São Paulo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. Educação Lúdica, Técnicas e Jogos Pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. Educação Lúdica - técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1998.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069 de 13 de junho de 1990.

BRASIL. PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia -Vol.5, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1997.

_____. PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Ministério da Educação. Secretária da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1996.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO - InfoEscola LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996

PIAGET, Jean. A Formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

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

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: A criança O adulto e o Lúdico. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

_____. A Ludicidade como Ciência. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.



HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

RESUMO: Por meio deste artigo vamos entender a história e a cultura africana e afro-brasileira. Os africanos trazidos como escravos para o Brasil contribuíram para a composição da nossa cultura. Sua história tem ligação com nossa história, afinal muitos africanos vieram durante a escravidão, trazendo com eles sua culinária, suas danças, seus rituais religiosos e seus costumes. O Abolicionismo foi um movimento que contribuiu para o fim da escravidão a partir da ideia de transição ligada aos propósitos de se alcançar no futuro uma harmonia sócio racial, envolvendo as elites políticas e econômicas, intelectuais, sociedade civil e dos escravizados. A história da África e a cultura afro-brasileira estão ligadas e precisam ser valorizadas. Nosso país possui grande número de pessoas de origem africana e isso explica a forte influência que elas exercem por aqui, em especial na região do Nordeste.

Palavras-chave: África; Cultura Afro-Brasileira; Racismo.

HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Um equívoco que tem comprometido várias gerações de brasileiros, interferindo na identidade de cada um, assim como na autoestima do povo. Alguns fatores contribuem para que tal equívoco persista entre nós. Dentre eles, destacamos alguns:

a) A existência do racismo em nossa sociedade, produzindo e disseminando uma visão negativa sobre o negro. Expressões marcantes do racismo podem ser percebidas nas piadas racistas formuladas no dia-a-dia e na associação que muitas pessoas fazem entre negro e criminalidade; negro e pobreza; negro e sujeira, dentre outras;

b) O desconhecimento de uma grande parte da sociedade brasileira, igualmente de intelectuais, sobre os processos de luta e organização dos africanos escravizados e dos seus descendentes durante o regime escravista. É muito comum ouvirmos as pessoas atribuírem, de maneira equivocada, a longa duração da escravidão a um comportamento passivo e resignado dos negros ou demonstrarem total ignorância sobre as revoltas escravas e movimentos de luta após a escravidão. Há também uma falta de conhecimento sobre as ações do movimento negro na atualidade;

c) Falta de divulgação de pesquisas e livros que recontam a história do negro brasileiro, destacando-o como sujeito ativo e não como vítima da escravidão e do passado escravista.

MOVIMENTO ABOLICIONISTA E CIDADANIA

Em primeiro lugar procuraremos refletir sobre o racismo no Brasil, percorrendo o percurso histórico que o constituiu para que voltemos ao nosso ponto de partida: a Lei 10.639/2003. E falar que os povos africanos não foram, como dá a perceber, passivos diante da dominação europeia. Viviam em sociedades altamente organizadas e não se submeteram facilmente aos dominadores, resistindo de várias formas possíveis, até que a superioridade bélica europeia falasse mais alto. Por outro lado, os africanos que já praticavam a escravidão, com critérios diferentes dos raciais, viram sua prática transformada conforme os interesses estrangeiros que, além de incentivarem a escravização dos povos africanos entre si, colocaram a questão racial como legitimadora da escravidão. Muitos desses africanos, ao atravessarem o Atlântico, vieram para a América com a mesma força e procuraram resistir de todas as formas possíveis à escravidão.

Olharemos um pouco para uma das formas de resistência que contribuiu para o fim da escravidão: trata-se do Abolicionismo. O Abolicionismo é o nome que se dá a um longo movimento que ocorreu durante o século XIX, envolvendo as elites políticas e econômicas, intelectuais, sociedade civil e dos escravizados. Havia, entre os dirigentes do país, a convicção de que a escravidão representava um atraso no desenvolvimento econômico brasileiro. Por outro lado, no âmbito internacional, havia também grande

discussão acerca da escravidão africana por parte dos países que iniciavam a exploração capitalista daquele continente.

Entre as elites existiram alguns projetos, como o Emancipacionista, o Imigrantista e o Abolicionista. Ao longo desses diversos projetos de reformulação das relações de produção e de constituição de uma nacionalidade brasileira, acompanhamos a produção da ideia de transição, intrinsecamente, ligada aos propósitos de se alcançar no futuro uma harmonia sócio racial. A harmonia social constituía de fato grande anseio desses reformadores, temerosos de que os conflitos entre senhores e escravos se avolumassem a ponto de explodir num caos generalizado. Por isso, para que esta perspectiva não se realizasse, esses membros de uma elite bastante previdente colocavam-se na posição de quem se antecipa a um futuro provável, projetando um outro mais condizente com os seus interesses materiais e culturais. Além da harmonia social, os Imigrantistas destacaram-se por sua preocupação em conquistar uma harmonia racial, a ser obtida por meio da regeneração da “raça brasílica” pelo imigrante branco.

Quanto a esse ponto o discurso abolicionista proporcionou melhores fundamentos, desenvolvendo com grande ênfase a ideia de que a escravidão poderia ser superada em paz, sem conflitos raciais ou de revanchismo de negros contra brancos. Por serem simpáticos às propostas imigrantistas ou simplesmente por se preocuparem em manter a direção e o controle do movimento abolicionista para assegurar a paz e a continuidade dos interesses capitalistas, o

fato é que os abolicionistas contribuíram grandemente para produzir nesta época a imagem do paraíso racial brasileiro.

PERSONALIDADES NEGRAS DO BRASIL QUE MARCARAM A HISTÓRIA

ZUMBI DOS PALMARES

Zumbi dos Palmares foi o símbolo da resistência dos escravos que conseguiam fugir das fazendas de Alagoas e arredores. Zumbi já nasceu no Quilombo e, portanto, livre. No entanto, numa das incursões contra o quilombo foi vendido para um sacerdote e assim estudou latim e português. Desta forma sabia das péssimas condições de vida que estavam submetidos os africanos que eram trazidos à força para trabalharem nos engenhos nordestinos. Quando ele voltou ao quilombo, quem o liderava era Ganga-Zumba. Nessa época, o lugar já tinha uma população de 30 mil pessoas e representava uma ameaça ao governo português. Por isso, decidiram fazer uma oferta para que se entregassem sem violência. A proposta é rejeitada por Zumbi, que teria armado uma emboscada para Ganga-Zumba ou o envenenado. Começa, assim, uma guerra entre os quilombolas, colonos e a coroa portuguesa. Liderando o Quilombo dos Palmares, seu exército foi derrotado e sua cabeça exposta em praça pública, mas seu exemplo de luta foi passado de geração em geração. A vida de Zumbi se tornou exemplo para o movimento negro atual.

Figura 1 – Zumbi dos Palmares



Fonte: Personalidades Negras Brasileiras. Disponível em <<https://www.todamateria.com.br/personalidades-negras-brasileiras/>>. Acesso em 01 de agosto de 2018.

MARIELLE FRANCO

Natural do Rio de Janeiro, nascida no Complexo da Maré, Marielle Franco estudou Sociologia graças a uma bolsa na PUC/RJ. Posteriormente, cursou o mestrado em Segurança Pública na Universidade Federal Fluminense (UFF). Após a graduação, se envolveu com os movimentos pelos direitos dos negros e das mulheres. Entrou para a política filiando-se ao PSOL (Partido

Socialismo e Liberdade) e foi assessora do deputado estadual Marcelo Freixo, atuando especialmente na Comissão de Direitos Humanos. Disputou as eleições municipais, elegendo-se como a quinta vereadora mais votada e a terceira mulher negra a ganhar esse cargo na cidade do Rio de Janeiro. Em 2018, Marielle Franco voltou suas atenções para a intervenção federal que está ocorrendo no estado Rio de Janeiro e se tornou uma das principais críticas desse projeto. Foi assassinada, junto com seu motorista, ao passo que voltava para casa, após participar de um evento sobre mulheres negras no bairro da Lapa.



Fonte: Personalidades Negras Brasileiras. Disponível em <<https://www.todamateria.com.br/personalidades-negras-brasileiras/>>. Acesso em 01 de agosto de 2018.

GRANDE OTELO

Nascido em Uberlândia/MG, Sebastião Bernardes de Souza Prata seria o primeiro ator negro brasileiro de projeção nacional e internacional. O apelido veio das aulas de canto, porque o professor previu que ele cantaria o papel de “Otelo”, de Verdi, quando crescesse. A carreira artística começou nas ruas da cidade natal quando o menino cantava e fazia graça para os transeuntes em busca de um trocado. Quando um circo chegou à cidade, Grande Otelo se apresentou com eles e seguiu viagem para São Paulo. Começava assim uma profícua carreira de ator de teatro e de cinema, especialmente em comédias ao lado de Oscarito. No entanto, gravou também títulos com diretores do Cinema Novo como “Rio Zona Norte”, de Nelson Pereira dos Santos e “Macunaíma”, de Joaquim Pedro de Andrade. Foi também o primeiro ator negro a atuar no Cassino da Urca e mais tarde, participaria de vários programas de televisão. A Escola de Samba Estácio de Sá o homenageou em 1986 e a Escola de Samba Santa Cruz fez o mesmo em 2015. Ambas agremiações são do Rio de Janeiro.

Figura 3 – Grande Otelo



Fonte: Personalidades Negras Brasileiras. Disponível em <<https://www.todamateria.com.br/personalidades-negras-brasileiras/>>. Acesso em 01 de agosto de 2018.

QUANTOS ERAM E DE ONDE ERAM TRAZIDOS OS AFRICANOS?

Nas estimativas do historiador David Eltis, um especialista no tema, cerca de 12,5 milhões de escravos deixaram a costa da África entre 1500 e 1867. Destes, 4,9 milhões desembarcaram em portos brasileiros. Boa parte do que hoje é a América foi construída com o trabalho desses africanos

e seus descendentes. Os povos africanos que entraram no Brasil eram de diferentes lugares da África. A maioria deles saiu da região localizada ao sul do Equador, pelos portos de Benguela, Luanda e Cabinda. Outra parte considerável saiu da Costa da Mina, pelos portos de Lagos, Ajuda e São Jorge da Mina. E um número menor saiu pelo porto de Moçambique. No Brasil, os africanos não eram chamados pelo nome de sua etnia, mas sim pelo do porto ou da região onde tinham sido embarcados. Outro exemplo: os diferentes povos embarcados na Costa da Mina (África Ocidental) eram chamados simplesmente de minas. Os africanos chegavam ao litoral brasileiro confusos e cansados, sem saber onde estavam. Nos mercados do Rio de Janeiro, Salvador, Recife e São Luís eram examinados, avaliados e comprados. Um homem adulto valia o dobro de uma mulher e, geralmente, três vezes mais que uma criança ou um idoso. Como propriedade de outra pessoa, os escravizados podiam ser vendidos, alugados ou leiloados para pagar dívidas de seu dono. Não tinham nem mesmo o direito ao próprio nome. Na hora do embarque para o Brasil, o africano era batizado, ou seja, perdia seu nome original e passava a ter um nome português, dado no batismo, para ajudar a apagar da memória do africano todo o seu passado: sua família, seus amigos, sua língua e seu lugar de origem.

COMIDA AFRICANA

Normalmente, a maioria dos trabalhos relacionados à alimentação na África são

obrigações das mulheres. Desde a plantação (ou shambas, como são chamados os campos de plantio), passando pela capina, plantio e colheita, até às atividades que incluem cozinhar e servir alimentos. Mas em algumas regiões a mulher fica encarregada dos pratos doces, ao passo que o homem prepara a carne. Tradicionalmente, a cozinha na África fica do lado de fora da casa, ou em uma construção separada dos quartos e salas. Os africanos apreciam também alguns pratos exóticos, como o grilo frito.

Até hoje, a comida típica na África encontrada na casa do nativo é carne com vegetais, fortemente temperada em uma larga panela preta. A panela normalmente fica em cima de três pedras dispostas em triângulo, e o fogo consome lentamente três pedaços de madeira para cozinhar os alimentos.

COMIDAS TÍPICAS DO AFRICANO:

- a) Legumes: batata doce; quiabo; melancia; mandioca; amendoins; repolho;
- b) Carnes: frango; carne de porco; bife; variedade de peixes locais;
- c) Plantas: alho; pimenta malagueta (ou west africa); cravos-da-índia; pimenta preta; cardamomo; noz-moscada; cúrcuma; arroz mix; caril em pó;
- d) Outras comidas típicas: limão; arroz.

Figura 4 - Prato típico da África: Umnqgusho (flocos de milho seco)



Fonte: Culinária da África - Os pratos típicos africanos. Disponível em <<https://culinarianomundo.blogspot.com/2011/10/comida-tipica-da-africa.html>>. Acesso em 06 de agosto de 2018.

Figura 5 - Prato típico da África: Buny Chow (pão recheado com frango)



Fonte: Culinária da África - Os pratos típicos africanos. Disponível em <<https://culinarianomundo.blogspot.com/2011/10/comida-tipica-da-africa.html>>. Acesso em 06 de agosto de 2018.

Figura 6 – Prato típico da África: Babotie (prato parecido com a lasanha)



Fonte: Culinária da África – Os pratos típicos africanos. Disponível em <<https://culinarianomundo.blogspot.com/2011/10/comida-tipica-da-africa.html>>. Acesso em 06 de agosto de 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente há uma grande concentração da população africana no território brasileiro. E é por isso que a cultura oriunda desses povos tem uma grande influência no Brasil, especialmente para os Estados da Região Nordeste. Foi no início do século XX que grande parte das manifestações, costumes, danças e comidas começaram a fazer

parte também da cultura brasileira, sendo consideradas expressões não essencialmente africanas, mas artes genuinamente afro-brasileiras. Hoje a cultura negra é também fundamental para formar a identidade de nossa nação, motivo pelo qual a cultura afro-brasileira se estabelece em todo nosso território. As partes do Brasil que receberam mais escravos foram os Estados de Alagoas, Bahia, São Paulo, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, que no passado concentraram muitos escravos imigrantes da África, em especial da Região Sul. Esses Estados são os que hoje mantêm maior influência desse público.



MARIA HELENA OTTONI BUZATO

Graduação em Matemática
pela Faculdade PUC (2000);
Professora de Ensino
Fundamental II - Matemática -
no CEU EMEF JAÇANÃ.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. Onda negra, medo branco – O negro no imaginário das elites – Século XIX. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

BEZERRA, Juliana. Personalidades negras brasileiras. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/personalidades-negras-brasileiras/>>. Acesso em 01 de agosto de 2018.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.

Culinária da África – Os pratos típicos africanos. Disponível em: <<https://culinarianomundo.blogspot.com/2011/10/comida-tipica-da-africa.html>>. Acesso em 06 de agosto de 2018.



A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES NAS SÉRIES INICIAIS

RESUMO: A educação especial passou por diversas modificações. Suas trajetórias foram propiciando um atendimento de qualidade para a clientela com necessidades especiais. O processo de integração destacado na década de 70 pontuava que o aluno com necessidades especiais para ter um atendimento, precisava se adequar ao ensino regular, seja ele público ou privado. Isto é, sua matrícula necessitava ser efetivada numa escola especial separadamente da sala regular, pois para ter acesso à sala comum, o mesmo precisava demonstrar que estava apto à escola. Com a participação do Brasil no ano de 1994 em um evento internacional conhecido como Declaração de Salamanca, houve uma grande contribuição para o processo de inclusão na rede regular. Neste sentido, a escola que precisava se adaptar ao aluno para atender suas necessidades. Nesta perspectiva, a importância de um profissional especializado dentro do ambiente escolar é uma ferramenta indispensável. Desse modo, a identificação de aluno que apresenta Altas Habilidades / Superdotação, promove atitude favorável para diversificar e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, atendendo as singularidades sem prejudicar a vida acadêmica desta população. Portanto a escola em aderir um currículo aberto, propicia uma concepção de identificação de sua realidade, orientando os responsáveis de como trabalhar com esses alunos, sendo parceira da sua sociedade.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Altas Habilidades/Superdotação; Educação Especial.

INTRODUÇÃO

O presente estudo bibliográfico cujo tema “A inclusão de alunos com altas habilidades nas séries iniciais” tem o intuito de identificar as características apresentadas pelo discente com altas habilidades e quais soluções que a escola e o ambiente familiar precisam levar em considerações para que esse aluno não seja prejudicado na sua vida acadêmica, social e cultural.

O ambiente educacional é compreendido que há diversidades de alunos heterogêneos, umas das grandes indagações desta pesquisa destacam em relação aos alunos que apresentam altas habilidades e superdotação, como a escola vem lidando com essa clientela dentro do ambiente interno? Que dificuldades esses alunos encontram no ambiente educacional e familiar apresentando essas necessidades? E quais caminhos a educação deve aderir para que esse aluno seja inserido sem sofrer preconceitos e discriminações sendo atendidos nas suas necessidades?

Essas dúvidas são enfrentadas por diversos profissionais da educação que vivenciam conflitos no ensino regular durante o ano letivo e a falta de conhecimentos de como identificar e auxiliar esses alunos.

A escola que antes da democratização escolar estava presa em seus paradigmas de sala homogênea apresenta hoje grandes dificuldades de lidar com alunos com altas habilidades e superdotação em sala de aula, esses alunos apresentam conhecimentos e habilidades diferenciadas de acordo com os demais alunos.

A falta de orientação de um profissional

especializado dificulta a compreensão tanto da escola como também da família em lidar com essas necessidades especiais, levando muitas famílias a atropelar a idade cronológica deste aluno pelas habilidades apresentadas, acarretando consequências durante o desenvolvimento infantil.

Sendo assim, a educação deve propiciar aos profissionais conhecimentos eficazes para lidar com salas heterogêneas que são capazes de identificar cada aluno em sua singularidade e proporcionar a transformação de conhecimentos e valores diante de uma comunidade pertencentes à escola, buscando um ensino de qualidade para que esse aluno seja acolhido e atendido em suas necessidades especiais.

Buscar conhecimentos significativos que contribui nas práticas pedagógicas auxiliando no atendimento especializado da educação especial caracterizado por essa clientela.

Compreender as características que um aluno com Altas Habilidades / Superdotação apresenta e quais procedimentos de inclusão eficazes para uma vida acadêmica saudável.

Analisar e compreender as políticas públicas no Brasil voltadas para inclusão de alunos com Altas Habilidades / Superdotação no ensino regular.

Mettrau (2007 p. 491) explica que a educação precisa de uma mudança significativa para atender aluno com necessidades especiais, “requerendo dos sistemas de ensino, das escolas e das famílias, o desafio de construir coletivamente as condições necessárias ao bom atendimento à diversidade”.

Perez (2011 p. 109) destaca que “Os

alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) constituem uma parcela importante da população-alvo da Educação Especial, que ultrapassa os dois milhões de matrículas na Educação Básica”.

É importante sintetizar que muitos alunos que apresentam altas habilidades não são identificados dentro do contexto escolar, a falta desse olhar causa desmotivação por parte do discente na sua vida acadêmica, as razões que levam a aderir esse tema parte desta discrepância que o ensino fraqueja em identificar as múltiplas inteligências vivenciadas em sala de aula, uma dúvida que a equipe escolar encontra de como identificar e como lidar com essa demanda, sendo facilitadora de conhecimentos perante a família e a socialização íntegra destes alunos dentro do ambiente escolar e social.

Este estudo pretende apresentar uma pesquisa no estudo bibliográfico com argumentação em vários autores que fundamentam teoricamente sobre a educação especial caracterizando o aluno com altas habilidades/ superdotação, com objetivo de pesquisar, analisar métodos que dão suporte para melhor compreensão do tema proposto, que conscientizamos constantemente a maneira de ensinar como novas propostas, desde que sejam coerentes e produtivas para um atendimento eficaz aos alunos que apresentam essas necessidades especiais.

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As políticas públicas voltadas para

educação especial apresentaram diversas modificações para chegar num atendimento eficaz para as necessidades encontradas nas redes regulares de ensino.

É importante sintetizar que na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, destaca que esse atendimento passa a ser fundamental, ou seja, excepcionais.

Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961 p. 9)

Vale destacar que neste ano a lei compreendeu que as pessoas com necessidades especiais são algo fora de comum, pois deixava de perceber suas potencialidades que são diferentes de uma pessoa normal, caracterizando a “anormalidade”.

Uma década depois, a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, altera a lei anterior dizendo que esses alunos deveriam ter um tratamento especial como destaca o Art.º 9:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971 p. 3)

Esses atendimentos se destacaram em salas especiais, isto é, fora da rede regular de ensino, porém a possibilidade de um atendimento nesta lei surge, mas o aluno era excluído das salas regulares.

Mettrau (2007 p. 490) afirma que “somente em 1971, por meio da LDB 5692/71, art. 9º, pela primeira vez encontramos referência ao superdotado em texto de lei, tornando obrigatório o atendimento especial a lhe ser prestado”.

No ano de 1973 o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Especial com objetivo de minimizar as diversas incertezas e dúvidas geradas, trabalhava com a integração voltada para assistência aos alunos com necessidades especiais, ou seja, os alunos que precisavam se adaptar ao sistema para entrar para rede regular de ensino.

Neste sentido, “a política educacional passa, a partir de 1988, a ser uma política pública de caráter universal e isso gera mudanças no sistema de ensino”. Kassar (2011, p. 46).

Constituição Federal em seu artigo 208 destaca que:

III - “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (Brasil 1988, p.122)

É importante destacar que quando se referem aos “portadores de deficiências” caracterizam a linguagem utilizada na década de oitenta, visto como algo clínico com medicalização.

A Constituição federal ressalta que esse atendimento deve ser preferencialmente na rede regular de ensino, isto é, o aluno

volta à sala comum.

O Brasil diante do cumprimento com o ideal da educação busca pela democratização do ensino, ou seja, tem o intuito de levar o ensino para todos.

Neste objetivo, a educação para todos se encaixa tanto para os alunos que são vistos normais, como para os alunos que apresentam necessidades especiais.

No ano de 1994 o Brasil participou de um evento que teve como marco principal a inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, conhecido como Declaração de Salamanca, este movimento teve como representantes vários países e organizações internacionais.

Escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou superdotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham de populações imigradas ou nômadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (UNESCO, 1994: 6).

Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, uma das mais atualizada já apresenta o termo de necessidades especiais, pois seu atendimento se difere do aluno que não apresenta necessidade especial, um atendimento especializado com profissionais especialistas.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades

especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. (BRASIL 1996, p. 19)

Fica nítido que a inclusão só será possível nesta lei quando um aluno com necessidades especiais terá um atendimento especializado de acordo com suas características e suas necessidades, sendo capaz de acompanhar seu desenvolvimento cognitivo, intelectual, afetivo e social numa sala regular. Este aluno terá sua matrícula na rede regular de ensino seja ela pública ou privada, desde que o mesmo seja capaz de acompanhar.

SINGULARIDADES COMUNS APRESENTADAS PELO ALUNADO COM ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO

Altas habilidades / superdotação são caracterizadas pela sigla (AH/SD) marcada por alunos com talentos superiores a idade cronológica comparado com o grupo de igual faixa etária, que necessita de um atendimento diferenciado em sua singularidade.

De acordo com Secretaria de Educação Especial (SEE) e o Ministério da Educação (MEC) (2006, p.19):

Em geral, na escola, os alunos com superdotação apresentam um comportamento caracterizado pela curiosidade, fluência de ideias, desempenhos superiores em uma ou mais áreas, grande motivação pela aprendizagem, facilidades

para abstração, percepção, relacionamento de um tema específico a um contexto amplo, estilos particulares para aprendizagem e uma busca constante para atingir alvos e metas mais distantes. SEESP/MEC (2006, p.19)

Nem todos os alunos que apresentam (AH/SD) têm todas as características descritas na citação, isto é, são alunos heterogêneos que vão apresentar uma ou várias semelhanças.

Algumas características são comuns como destaca SEESP/MEC (2006, p.15): grande curiosidade, iniciativa, busca dar início nas atividades sem pedir ajuda linguagem oral e escrita avançada, talentos incomuns apresentados na disciplina de artes, boas habilidades para solucionar problemas com flexibilidade de pensamento, capacidades de observações, facilidades de decisões, ideias e respostas variadas, gosta de correr riscos em várias atividades, aprendizado rápido e eficaz quando se destina a área de seu interesse.

É importante sintetizar que alguns comportamentos podem-se ser notados interesse por pessoas que apresentam um nível intelectual similar.

Aborrecimento fácil com a rotina, crítico, aperfeiçoamento pessoal e negação pela imperfeição, rejeição por autoridades excessivas, fraco interesse por regulamentos e normas, senso de humor altamente desenvolvido, altas exigências, comportamento irrequieto, perturbado, importuno, descuido na escrita, deficiência na ortografia, impaciência com detalhes que requer treinamento.

É importante destacar que uma das

lacunas que a escola apresenta no ensino regular é a falta de profissionais qualificados e especialistas para identificar as habilidades destacada acima.

A falta de conhecimento desmotiva o alunado, levando a rejeição do ensino com aborrecimentos e comportamentos perturbadores em sala de aula.

Um dos desafios da educação de alunos superdotados está em oportunizar a essa pessoa a harmonização de suas áreas de desenvolvimento e performances, bem como o estímulo e aperfeiçoamento de suas potencialidades. SEESP/MEC (2006, p.20)

Quando esse aluno é identificado no período acadêmico a probabilidade é de uma trajetória no ambiente escolar com processos qualitativos de evoluções com aprendizagem ótimas e significativas tanto da sua relação social, como intelectual. SEESP/MEC (2006, p.20)

Toda vez que, um professor identifica um aluno que se desenvolve muito bem em uma determinada área, ele está percebendo algumas características apresentadas além da sala de aula.

Observa-se que tais alunos, quando percebidos por seus professores, revelam:

Aprendizagem com instrução mínima; Persistência e concentração; Alto grau de energia; Interesses específicos Estilos próprios para resolver problemas; Curiosidades acentuadas. SEESP/MEC (2006, p.21)

No ambiente familiar, os pais não desconfiam destas necessidades especiais, acreditando que seus filhos são muitos inteligentes por apresentar uma boa memória,

com vocabulário muito além da sua idade cronológica. Muito curioso, aprende fácil, tem interesse por assuntos e se aprofunda em busca de conhecimentos, tem motivação para pesquisar sozinho. Mettrau (2007 p. 498)

Até aos seis anos gosta muito de mostrar o que sabe, alguns pais acreditam que seus filhos são geniais, quando na verdade são apenas precoces ou foram muitos estimulados. Perez (2011 p. 118)

Um dos principais problemas encontrados apresentados pela família é a sobre carga na criança para estimular mais ainda, passa exigir do filho muito de forma autoritária provocando na criança um recuo de suas habilidades.

A família contribui com o processo de identificação, ao apresentar algumas características particulares de seu / seu filho (a), observando (a) durante o processo de desenvolvimento. Há que se observa algumas questões em relação ao desempenho que é exigido por alguns pais, que estimulam excessivamente seu filho para que este possa apresentar indicadores de superdotação. SEESP/MEC (2006, p.21)

Os pais precisam acolher os interesses de seus filhos e lembrar que a criança segue uma linha de desenvolvimento que precisa ser respeitada e enquadrada nas respectivas faixas etárias, ou seja, não é o talento apresentado que se difere de sua faixa etária, isto é, os dois caminham paralelo, é importante compreender que muitas crianças com (AH/SD) apresentam grandes dificuldades para compreender o que acontece consigo mesmo.

Quando alguns sinais começam a ser percebido pela família, a escola e/ou professor devem observar a criança atentamente e realizar um acompanhamento permanente. Se for precoce, a criança deve ser estimulada adequadamente para desenvolver seu potencial e continuar apresentar comportamento de superdotação. SEESP/MEC (2006, p.21)

A escola como mediadora da sua clientela deve trabalhar tais potencialidades, propiciando ao aluno estratégias significativas que o mesmo não perca interesse em continuar apresentar seus talentos e habilidades, o planejamento exige observação e estrutura.

Vale ressaltar que quando o aluno é identificado a escola deve encaminhá-lo para um atendimento que promova as ações que necessitam, ou seja, “a escola deve apresentar propostas que atendam as suas particularidades, seja na classe comum ou em programas especiais de enriquecimentos em salas de recursos”. SEESP/MEC (2006, p.22)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As altas habilidades / superdotações são necessidades especiais caracterizadas dentro da modalidade de ensino da Educação Especial.

Este trabalho teve como intuito de apresentar essa modalidade diante das políticas públicas que teve como marco histórico aparecendo pela primeira vez na Lei Diretriz e Base 5692/71 sobre a importância de um atendimento especializada para alunos

com essas necessidades.

Nesta década, a Lei compreendeu que esse atendimento deveria ser propiciado em escolas especiais, caracterizando a integração, ou seja, o aluno era atendido numa escola especial fora do ensino regular de ensino.

Com o passar do tempo o Brasil foi buscando conhecimentos internacionais em relação à educação especial para oferecer um ensino qualificado que atenda as necessidades singulares dentro de uma democratização escolar.

A inclusão ganha destaque nas práticas escolares, deste modo, não era o aluno que precisava se adequar ao ensino regular, e sim, a escola que precisava se modificar atendendo a demanda da sua clientela. O compromisso que o Brasil teve com a inclusão era cumprir o ideal na educação levando o ensino para todos.

Neste contexto, a educação para todos se encaixa tanto para os alunos que são vistos normais, como os que apresentam necessidades especiais.

A importância de um profissional especializado nesta área tornou-se uma ferramenta muito importante na identificação de alunos com necessidades especiais, um alunado com característica de Altas Habilidades / Superdotação sendo observado o quanto antes, facilita na socialização deste discente dentro do ambiente escolar, valorizando um processo significativo de um atendimento individualizado que atenda suas particularidades.

Outro fator importante, a escola deve assumir e orientar as famílias de

como lidar com essas necessidades dentro dos lares, uma vez que, quando a família está diante de uma inteligência fora de um normal de uma criança, a probabilidade de cobrança é superior, deixa de respeitar as fases de desenvolvimento acreditando que a criança seja capaz de pular a fase infantil, por apresentar uma linguagem avançada, grandes curiosidades, facilidades de decisão, aprendizado rápido e habilidades superiores em determinadas áreas.

É importante sintetizar que quando os alunos estão diante de uma cobrança, seu comportamento é de aborrecimento, desmotivação pela habilidade e escola, irrequieto, perturbador.

Vale ressaltar que esse educando nunca deve ser avaliado de acordo com sua turma na sala regular, e sim, pela sua individualidade, pois não só o professor precisa buscar conhecimentos a essa deficiência, é preciso que todos os profissionais comprometidos com essa socialização, até mesmo os familiares.

A construção de uma sociedade democrática vai destacar pelas ênfases das questões de pensar nesta igualdade, pois é um assunto que gera muitos conflitos, e a sociedade não se encontra preparada para lidar com as diferenças.

Quando se cria a igualdade automaticamente gera a desigualdade por falta de conhecimento social e visão de mundo.

E neste contexto que o currículo escolar tem o objetivo de fazer intervenções adequadas que são pertinentes aos grupos sociais e culturais, a escola precisa trazer

para sala de aula esses assuntos como transdisciplinares, no intuito de desenvolver conhecimentos éticos, culturais e sociais para sua comunidade.

Destacamos o papel da escola, que mesmo não sendo a única responsável pela educação, tem uma participação importantíssima de combater o preconceito em relação às deficiências, sendo um espaço democrático no qual todos possam ser iguais tendo os mesmos direitos. Pois sua função é preparar o aluno para viver no meio de culturas diferentes, compreendendo as situações de multiculturalismo.

Neste sentido, o professor tem um papel importante de trabalhar com questões voltadas para positivar as questões sociais, culturais e políticas, por meio de diálogo na perspectiva crítico-reflexivo utilizando vários mecanismos didáticos para tratar de identidade.

Esse movimento dialético e diálogo de desconstruir e reconstruir só será possível após um processo de reaprendizagem dos educadores sobre os valores culturais típicos, como modo de conceber o mundo, estéticos, típicos.

Por fim, o que destacamos são a necessidade de se formar educadores preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, mas acima de tudo, preparados para criticar o currículo e suas práticas. Sua formação passa pela inicial e pela continuada, são educadores reflexivos, que buscam modificar o ambiente escolar a fim de torná-lo menos opressor e mais democrático.

Sendo assim, o professor enquanto mediador de aprendizagem precisa ter

conhecimentos sobre como sujeito aprender quais mecanismos desse processo e fatores que impedem ou favorecem o seu desenvolvimento.

Promover uma aprendizagem significativa é um desafio para educação e seus profissionais. A partir disso, torna-se necessário a escola procurar diferentes maneiras de proporcionar essa aprendizagem, especialmente àqueles alunos que possuem alguma deficiência que não consegue acompanhar satisfatoriamente o ensino regular.

Dessa forma, o papel do professor no processo de aprendizagem é indiscutivelmente decisivo, suas atitudes, concepções e intervenções, serão fatores determinantes no sucesso e também no fracasso escolar de seus alunos, cabe ao professor duas vertentes muito importantes observar e detectar comportamentos identificar atitudes anormais de uma determinada faixa etária e em seguida intervenção adequadas.

A pesquisa realizada trouxe resultados significativos acerca das dificuldades encontradas de identificar um aluno com altas habilidades / superdotação. A experiência obtida com o trabalho foi relevante em todos os aspectos educacionais. Os conhecimentos adquiridos serviram como suporte para a prática pedagógica. No entanto acredita-se que para acontecer um avanço no diagnóstico as necessidades particulares dos alunos é preciso que os professores sejam comprometidos com a desmistificação das relações sociais, tenham clareza teórica e estimule a presença, a discussão, à pesquisa,

o debate e enfrentando de tudo que se constrói o ser. Além do mais, que esse profissional seja reflexivo em sua prática pedagógica, sendo flexível nas possibilidades alternativas, com consciência que é passível de erros e esteja sempre se questionando no seu fazer em sala de aula, indo além das atividades imediatistas, tendo em mente o tipo de homem que quer formar.



MARIA JOSÉ DA SILVA E SOUZA

Graduação em Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade de Educação e Cultura Montessori (2009); Especialista e Deficiência Intelectual Específica pela Faculdade Campos Elíseos. (2018); Professora de Ensino Fundamental I - Arte - na EM Argemiro Ferreira Domingues.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal 1988. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixam diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixam diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 17, n. spe1, p. 41-58, Aug. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_400005&lng=en&nrm=iso>. acesso em 27 de junho 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>.

METTRAU, Marsyl Bulkool; REIS, Haydéa Maria Marino de Sant'Anna. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. *Ensaio: aval. pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v.15, n.5, p. 489-509, Dec. 2007. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000400003&lng=en&nrm=iso>.

acesso em 27 de junho 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362007000400003>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretária de Educação Especial, Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competência para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. [2.ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, secretaria de Educação especial, 2006.

PEREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário Brasileiro. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 41, p. 109-124, set. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 de junho 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300008>.

UNESCO Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: (1994)



GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUA INFLUÊNCIA PARA A QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO

RESUMO: Gestão Escolar é um assunto que permeia a área desde os primórdios da educação e ao mesmo tempo é recente, porém, de grande importância estratégica, para que tenhamos uma escola que atenda as modernas exigências de uma sociedade cada vez mais evoluída em termos de conhecimento, em que os avanços das telecomunicações, da informatização e descobertas científicas têm provocado mudanças rápidas e radicais, as quais a escola precisa acompanhar.

O presente artigo trata de gestão democrática na qual permeia a construção social no âmbito escolar, o estudo está fundamentado em pesquisas em livros teóricos, e constitucionais, tendo por finalidade apresentar a amplitude da gestão democrática e como dar-se na construção social por meio da instituição escolar. Este trabalho inicia-se pela definição de gestão, e de gestão escolar, e desenvolve-se na pesquisa, abordando as influências das teorias administrativas na educação, possibilitando analisar a gestão democrática como um rompimento de paradigma tradicional na escola.

Palavras-chave: Participação; Educação Democrática; Organização e Autonomia.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por tema a Gestão Democrática e sua influência para a qualidade do ensino público e partiu da seguinte problemática: A Gestão Democrática propicia a qualidade no ensino? Acreditamos que a Gestão Democrática requer uma educação libertadora que forme sujeitos críticos e, portanto, transformadores de suas realidades por uma sociedade justa e inclusiva. Por isso a escola deve funcionar de forma que os direitos e deveres de todos sejam respeitados, oportunizando o exercício de cidadania, e enfatizando o desenvolvimento da autonomia para que o aluno desenvolva o respeito à diversidade cultural, religiosa e política, e construa valores para a formação de uma sociedade humanista.

Embora tenha havido um grande progresso nas últimas décadas, o que poderia possibilitar uma vida digna para todos, ainda hoje boa parte da população mundial está excluída do crescimento científico e tecnológico. Pois esse conhecimento geralmente está sob o domínio das grandes potências, que ao invés de proporcionar o bem estar de todos, contribui para acentuar as diferenças e para destruir grande parte da natureza, causando danos irreparáveis no equilíbrio ecológico já tão frágil do nosso planeta.

Ainda que o conhecimento tenha se tornado uma necessidade vital, nem todos os cidadãos estão tendo a possibilidade de acesso às informações atualizadas e nem estão conseguindo organizá-las de maneira adequada. É necessário se construir uma relação com o contexto, a partir do uso do

conhecimento que o indivíduo já possui sobre o mundo.

Tantas mudanças e avanços estão provocando revisão nos valores tanto públicos, como pessoais, gerando com isso a quebra de consensos e a diversificação de princípios.

Em meio a todas as mudanças a família também assume novas formas de organização e identidades, ainda não aceitas totalmente pela sociedade. A escola por sua vez amarga fracassos que tem levado a exclusão, grande parcela de alunos, pela ineficácia de seus métodos e também pela distância que apresenta em relação às reais e urgentes necessidades dos mesmos.

Para novos tempos é necessária uma nova escola, inclusiva e identificada com o processo de construção de uma vida digna para todos e de uma sociedade mais justa. Uma escola na qual a prática pedagógica seja vista como prática de vida, de todos e com todos e permita dar significado as suas vidas, na tarefa de formar cidadãos e cidadãs que integrem e contribuam com sua comunidade.

Por isso, necessitamos mais do que nunca de uma escola democrática e verdadeiramente comprometida com a aprendizagem significativa do educando, transformado informações em saberes necessários à vida de seus alunos.

Dessa forma, este artigo, justifica-se, pois, sob uma política de fazer valer, direitos e deveres, a escola deve oportunizar o exercício de cidadania, a autonomia que é o mais rico potencial que se pode oferecer ao nosso

aluno “recheado” de respeito à diversidade cultural, religiosa e política, construindo valores para a formação de uma sociedade humanista. Uma gestão que fortaleça a integração escola-família-sociedade e que seja compromisso de todos no processo educativo. Nesse sentido, o ensino público só terá qualidade se a gestão fortalecer a integração escola-família-sociedade em que todos tenham compromisso no processo educativo, e a Gestão seja Democrática.

Nesse sentido, este artigo tem por objetivo geral, refletir sobre a gestão democrática no ensino público, e por objetivo específico, associar a gestão democrática com a qualidade de ensino.

Assim por meio desse trabalho compartilhado, pretende-se criar um processo de construção de uma escola competente e compromissada com a sociedade. E para alcançar os objetivos propostos, a metodologia adotada foi à pesquisa bibliográfica, com a leitura dos autores da área.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO

A Gestão Democrática do ensino público começou a ser discutida a partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, e com mais ênfase depois do advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), que diz:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino

público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Brasil, 1996).

Dessa forma o ensino público do Brasil, deve ser administrado por meio da Gestão Democrática, que segundo a lei deve seguir os princípios de participação dos profissionais da educação bem como das comunidades escolar e local nos processos decisórios da escola.

Nesse sentido, Camargo e Adrião (2003, p. 30) afirmam:

Como princípio, a gestão democrática, articula-se ao princípio da igualdade, proporcionado a todos os integrantes do processo participativo a condição de sujeito, expressa no seu reconhecimento enquanto interlocutor válido. (...) Como método, deve garantir a cada um dos participantes igual poder de intervenção e decisão, criando mecanismos que facilitem a consolidação de iguais possibilidades de opção e ação diante dos processos decisórios.

Desse modo, a escola, por meio dos envolvidos (alunos, profissionais, comunidade escolar, local) para desenvolver a Gestão Democrática deve considerar que todos são iguais enquanto sujeitos participativos nos processos decisórios da escola. Isso significa que se a escola de fato possuir uma Gestão Democrática, ela considerará a opinião e as sugestões de todos de forma igual, todos

terão a mesma importância e valor dentro deste processo.

Além disso, para que ocorra a Gestão Democrática, a escola deve possuir autonomia, e sobre isso Dourado (2001, p. 79) afirma:

A gestão democrática é entendida como um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO, 2001, p. 79, grifo do autor).

Sendo assim, a Gestão Democrática deve propiciar canais de efetiva participação de todos os envolvidos no processo educativo, para que possamos repensar as estruturas de poder autoritário que ocorrem nas práticas educativas, e assim desenvolvermos mais autonomia e conseqüentemente mais participação de todos os envolvidos, Segundo Libâneo (2003, p. 333) “(...) a autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativa de gestão escolar”.

Entretanto Paro (2005, p. 43) nos alerta quanto à participação efetiva nas escolas:

Se quisermos caminhar para essa democratização, precisamos superar a atual situação que faz a democracia depender de concessões e criar mecanismos que construam um processo inerentemente democrático na escola. (...) Não basta,

entretanto a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar que condições essa participação pode tornar-se realidade. (PARO, 2005, p. 43).

Dessa forma, precisamos verificar as condições que são oferecidas pelas escolas para a efetiva participação da população na escola, para que essa participação possa de fato se tornar realidade.

Desse modo, para que a Gestão Democrática do ensino público seja possível, precisamos entender que a educação é democrática, e que a democracia significa que todos os envolvidos na escola, tem o direito de tomar decisões, de participar efetivamente do que ocorre na escola, e votar para que soluções sejam tomadas.

Entendida a democracia como medição para a realização da liberdade em sociedade, a participação dos usuários na gestão da escola inscreve-se inicialmente, como instrumento a que a população deve ter acesso para exercer o seu direito a cidadania. Isto porque, à medida que a sociedade se democratiza, e como condição dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a sociedade, ultrapassando os limites da chamada democracia política e construindo aquilo que Norberto Bobbio chama de democracia social. (PARO, 1998, p. 6).

Dessa forma, para que a Gestão Democrática ocorra, precisamos antes de tudo que o Gestor Escolar tenha uma postura democrática durante o exercício de sua função na escola.

Segundo Parente e Lück (2000, p. 11), (...), um diretor de escola é um gestor

da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico. Tal atitude garante a possibilidade de que “pense grande e aja no pequeno” [...], isto é, que em suas ações localizadas tenha em mente o conjunto todo da escola e seu papel educacional, não apenas imediato, mas de repercussão no futuro, em acordo com visão estratégica e com amplas políticas educacionais. Implica ter uma visão da escola inserida em sua comunidade, a médio e longo prazo, com horizontes largos.

Assim sendo, podemos ver como o Gestor Escolar possui um papel fundamental na escola, pois é ele que orchestra tudo, ele é o maestro, ele gerencia tudo que ocorre organizacionalmente, enfim, ele tem que administrar tudo o que ocorre na escola. Por isso, para a escola ter uma postura de Gestão Democrática, o diretor da escola deve ser obrigatoriamente democrático.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A QUALIDADE DE ENSINO

Para que a construção da gestão democrática na escola de fato ocorra é necessário, antes de qualquer coisa, perceber que ela não acontecerá apenas

por meio da publicação das diversas leis existentes na área, mas sim, de um (re) conhecimento por parte de todos os sujeitos da escola, acerca das possibilidades, responsabilidades e benefícios do programa de gestão democrática na educação. Nesse sentido, Freire (1995, p. 25) afirma que “[...] não podemos mudar a “cara” da escola por portaria ou leis”. Ou seja, não é a partir de um decreto que a escola num “passe de mágica” será democrática. Na verdade, não é por meio de leis ou decretos que a escola terá qualidade, pois não se pode decretar a democracia de forma autoritária.

Nesse sentido, para que a escola possa exercer uma prática realmente democrática, ela precisa “criar e consolidar mecanismos de intervenção e participação coletiva, pois estes são fatores imprescindíveis e significativos para a qualidade e eficácia do ensino escolar”. (Caetano, 2015, p. 4).

Dessa forma, a qualidade do ensino deve ser o alicerce mais importante na busca pela democracia da educação.

Sendo assim, Cury (2002, p. 9) afirma que a qualidade de ensino é:

A busca do melhor, de um padrão científico e fundamentado dos conteúdos acumulados e transmitidos. Mas ela é também uma forma de responsabilidade face aos desafios da sociedade contemporânea. Essa exige um conjunto de conhecimentos e habilidades capazes de possibilitar a todos o acesso a formas de ser e de se comunicar como um participante do mundo. (CURY, 2002, p. 9).

Já para Paro (2007, p. 16), “uma educação de qualidade abrange uma dupla dimensão: individual e o social, o individual prevê

ao sujeito autodesenvolvimento gerindo condições de bem-estar social e usufruindo de bens sociais e culturais disponíveis”.

Neste sentido, Paro (2007) propõe a reflexão de quatro pontos voltados para escola fundamental:

a) a necessidade de um rigoroso dimensionamento do conceito de qualidade do ensino fundamental;

b) a relevância social da educação para a democracia como função da escola pública;

c) a importância de levar em conta a concretude da escola e a ação de seus atores na formação de políticas educacionais;

d) o papel estratégico da estrutura didática e administrativa na realização das funções da escola.

Libânio (2001) em contrapartida fala a respeito da qualidade social da educação e define a educação escolar:

A caracterização de uma educação escolar se dá diante de sólida formação de base dos alunos, formação para cidadania, eleva o nível escolar de todos os alunos; promove integração cultural, formação de qualidade morais e valores éticos, incorpora ao cotidiano escolar novas tecnologias da comunicação e informação e tem condições físicas, materiais e financeira para suprir o bom funcionamento da escola, dando condições de trabalho digno a todos que trabalham na escola. (LIBÂNIO, 2001, p. 68).

Dessa forma, para que o ensino tenha qualidade, a escola deve educar a todos de forma inclusiva; por meio de um trabalho escolar integrado e articulado, com a participação coletiva na elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico

e do currículo; a atuação competente dos professores nos conteúdos e na metodologia de ensino, implicando a relevância social desses conteúdos e; que a gestão da escola seja democrática e participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização desta pesquisa pudemos perceber que o gestor tem um papel fundamental na administração da escola e sendo ele democrático deve exercer uma liderança que incentive a autoconstrução, o compromisso, responsabilidade e qualidade de forma criativa no processo educacional. Ele fica incumbido do papel de coordenar as relações entre todos os profissionais, alunos e a comunidade escolar, visando uma educação que possibilite uma integração democrática e participativa entre ambos. O diretor que é o dirigente principal, responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade etc.). Hoje a prática de gestão atribui uma liderança mais participativa, atitudes mais flexíveis, e um compromisso com a necessidade de mudança na educação. Neste modelo de gestão, o diretor deve liderar o processo da passagem do enfoque administrativo para construir o enfoque na gestão. Assim, o novo paradigma da administração escolar traz, junto com a autonomia, a ideia e a recomendação de gestão colegiada, com responsabilidades compartilhadas pelas comunidades interna e externa da escola. Este modelo não só abre espaço para iniciativa e participação, como

cobra isso da equipe escolar, alunos e pais, para que juntos possam resolver o desafio da qualidade da educação no âmbito de sua instituição. Desta forma, após a realização desta pesquisa percebemos que o gestor desta escola possui todas as características expostas acima, pois possui uma visão global e conhecimentos que provocam e incitam as mudanças dentro desta instituição educacional, vemos que ele é de fato um agente de transformação, com consciência e responsabilidade na tomada de suas decisões, com o apoio e contribuição de todos os envolvidos no âmbito desta escola. Enfim, após o exposto, podemos concluir que o papel do gestor é de extrema importância para a gestão democrática e que por meio dela a escola pode avançar, os funcionários podem progredir e de fato pode ocorrer qualidade no processo educacional e no ensino de nossos alunos.



MARIA JOSÉ OLIVEIRA DOS SANTOS ALVES

Graduação em Pedagogia pela
Faculdade UNIBAN (2014),
Professora de Educação Infantil e
Ensino Fundamental I na EMEI
Vila Calu I

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Princípios e processos de gestão democrática do ensino: implicações para os conselhos escolares. *Revista Chão da Escola*, Curitiba, SISMMAC, n. 2, p. 28-33, 2003.

BRASIL. Constituição Federal. Brasília, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1996.

CAETANO, Maria Raquel. Reflexões sobre gestão democrática e qualidade de ensino. Disponível em: https://saga.faccat.br/p907/c_arquivo.php?chave=39. Acesso em: 10 de julho de 2018.

DOURADO, L. A. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. C. (Org.) *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

LIBANEO, José Carlos. Buscando a qualidade social do ensino. In: *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. (p. 53 – 60).

_____, Jose Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino*. Editora Ática, São Paulo, 2007.

_____. *A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública*. São Paulo, 1998.

_____. *Gestão Democrática da Escola*

Pública. 3. ed. São Paulo, Ática, 2005.

_____. *Educação para a Democracia: O elemento que faltava na discussão da qualidade do ensino*. 2000. (mimeo)

VIEIRA, Sofia Lerche. *Educação básica: política e gestão da escola*. Fortaleza: Liber Livro, 2008. (Coleção Formar).

VIEIRA, Sofia Lerche; MENEZES, Maria Gláucia Albuquerque. *Política e planejamento educacional*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.



ESCOLA E FAMÍLIA: PARCEIRAS NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

RESUMO: Família e escola têm responsabilidade com a educação da criança. Ambas são instituições com obrigações determinadas por lei e o descumprimento de suas responsabilidades levam a ações penais. À escola cabe promover o processo de ensino aprendizagem, buscando maneiras de facilitar a aquisição do conhecimento. À família compete estimular a criança, protegê-la, transmitir valores, cultura, crenças, impor limites que culminarão na construção e transformação da sociedade. A relação de parceria da família com a escola promove mudança de comportamento da criança, que percebe apoio de todos os envolvidos em seu processo de ensino aprendizagem. A criança observa essa relação e assume uma nova postura diante do que lhe é apresentado.

Palavras-chave: Criança; Escola; Família; Parceria.

INTRODUÇÃO

A educação formal tem se deparado com muitos desafios que dificultam a construção do conhecimento e a formação de cidadãos críticos capazes de contribuir e modificar a sociedade em que vivem.

A família é fundamental para esse processo, uma vez que é responsável por transmitir valores, crenças, limites, além de ser referência para as crianças que a compõem.

No Brasil, a escola, enquanto instituição responsável pela educação formal, tem assumido a incumbência de transmitir aos seus educandos valores éticos, culturais, morais, bem como princípios básicos de convivência em sociedade.

Neste trabalho objetiva-se discutir o papel da família e da escola na formação do indivíduo e, conseqüentemente, na construção da sociedade.

Diante da relação que se estabelece entre escola e família, como ambas podem trabalhar de forma a contribuir com a construção do conhecimento e como a parceria entre elas auxilia o processo de ensino aprendizagem?

ESCOLA E FAMÍLIA: PARCEIRAS NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

A escola, instituição criada com o intuito de ensinar coletivamente diferentes sujeitos, trabalha com crianças, adolescentes, jovens e adultos. Diariamente, no Brasil, milhares de indivíduos permanecem por horas em

bancos escolares, em uma troca constante de informações que possibilita a construção do conhecimento.

No Brasil, a legislação estabelece o funcionamento das instituições escolares, o conteúdo a ser ensinado a cada etapa da educação formal e os objetivos. O artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases, a respeito da função da escola e as normas da educação, define:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos 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 freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a freqüência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;

VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério

Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas;

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.

Para Brandão (2007, p.18), “a educação escolar possui dois objetivos principais: preparar o aluno para o trabalho (mundo do trabalho) e para o convívio social (prática social)”. E continua:

O conceito de Educação é entendido como sendo todos os processos formativos que ocorrem de diversas maneiras, nas mais variadas instâncias da sociedade (família, escola, trabalho, movimentos sociais, manifestações culturais etc.).

A partir dessa definição, percebe-se que não apenas a escola, mas todas as instâncias da sociedade são responsáveis pelo processo de formação do sujeito. Família e Estado são obrigados por lei a garantir a educação da criança. Enquanto Estado é responsável por fornecer acesso e permanência, à família cabe matricular e conduzir a criança à escola. O artigo 2º da Lei 9.394/96, em corroboração com o artigo 205 da Constituição Federal, estabelece:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação habilita o indivíduo a

interagir de forma crítica com a sociedade, influenciando em sua construção. A legislação garante que é por meio dela que o educando poderá exercer cidadania e se qualificar para o trabalho.

Embora caiba a escola promover a aprendizagem, formando cidadãos críticos e participativos, ela ainda enfrenta muitos obstáculos para garantir o desenvolvimento do indivíduo sobre sua responsabilidade. Enquanto mecanismo de educação tem obrigações estabelecidas por leis, não podendo ignorar qualquer aspecto que envolva o processo de construção da aprendizagem do educando.

Para que o desenvolvimento do trabalho escolar promova resultados positivos, a escola precisa estabelecer uma relação próxima com a família de seus alunos.

A família é a primeira instituição da qual a criança participa. Embora constituída de diversas maneiras, com culturas e valores diferente, independente da forma como é concebida, é ela que, inicialmente, transmite valores, culturas, crenças, atitudes, que determina como as crianças devem se desenvolver a partir de suas escolhas, tais como, amizades, instituições religiosas, escola.

A família tem obrigações e não pode ser vista apenas como uma instituição mantenedora. Os valores transmitidos são os que contribuirão para a formação do indivíduo. É na família que a criança sentir-se-á protegida e interiorizará valores que formarão o seu caráter. E, conseqüentemente, são esses valores que contribuirão para a constituição da comunidade da qual participa. É nela que

se iniciam mudanças sociedade.

A relação estabelecida entre a criança e seus responsáveis é de extrema importância na formação do comportamento e do caráter. É ali que se iniciará o desenvolvimento intelectual, físico e moral. A criança é um ser pensante em desenvolvimento, que aprende por meio das orientações que recebe, daquilo que observa e das consequências diante das atitudes que toma. Tiba (2002, p. 24) afirma:

A omissão, que permite a criança fazer tudo o que tem vontade, ou a explosão diante de qualquer deslize do filho, além de não educar, distorcem a personalidade infantil, tornando a criança folgada (sem limites) ou sufocada (entupida, reprimida, tímida). No futuro, ela poderá se revoltar quando for contrariada ou tiver forças suficientes para se rebelar contra o opressor.

O artigo 226 da Constituição Federal estabelece a família como “base da sociedade”, garantindo a ela “proteção especial do Estado”. O artigo 227 determina:

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

E continua no artigo 229 determinando que os “pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores”. É responsabilidade dos pais cuidar e educar seus filhos, impor limites, valorizá-los.

Ao estimular positivamente a criança, a família contribui para a formação da personalidade e de como ela se relacionará com a sociedade. É na família que se constrói a visão que a criança tem de si e do mundo que a cerca.

Ignorando suas responsabilidades, muitas vezes, a família transfere para a escola a função de ensinar valores e limites, esquecendo-se que cabe a ela transmiti-los às crianças, para que elas saibam desde pequenos a diferença entre o certo e o errado, o que é ou não adequado ou aceitável. Independente da jornada de trabalho, a família deve dispor de tempo para envolver-se nas atividades desenvolvidas pelas crianças, interagindo com o processo de ensino aprendizagem.

A interação entre família e escola servirá de base para o sucesso do processo de ensino aprendizagem da criança. A participação familiar revela ao educando que seu trabalho é valorizado por aqueles que considera importante. Quando o trabalho desenvolvido por família e escola são complementares, há maior possibilidade de sucesso na aprendizagem. A participação da família na educação, provoca mudança de atitude.

A relação escola-família envolve conhecimento. À família compete conhecer os professores e a rotina escolar. Ao optar por uma escola, faz-se necessário interagir com ela, entender os direitos, conhecer e respeitar regras e deveres e, ao discordar de alguma, dialogar com a escola para compreendê-la. Ao desprezar uma regra, a família transmite à criança a ideia de que é aceitável ignorar deveres com os quais não concorda. Quando família e escola buscam

trabalhar em prol de objetivos comuns, os resultados tendem a ser mais satisfatórios.

A escola não deve ser vista como um espaço em que crianças permanecem para que seus responsáveis trabalhem ou apenas para cumprir determinação legal. É necessário que a família entenda que a escola constitui-se como um espaço de aprendizagem, onde se constrói o conhecimento.

A postura assumida pela família diante das decisões tomadas pela escola contribuirá com o comportamento adotado pela criança enquanto aluno, que se refletirá em seu processo de aprendizagem.

A criança estabelece sua imagem a partir das experiências inicialmente vivenciadas em família e depois nas experiências escolares. É atribuição da família cumprir sua parte na educação da criança. Faz-se necessário pensarem uma parceria em que o aprendizado ocorra continuamente, independente de se estar ou não em ambiente escolar.

Quando escola e família trabalham como equipe que busca a formação do indivíduo, a responsabilidade de formar cidadãos íntegros, conscientes e críticos torna-se mais eficiente.

Enquanto instituição, a escola tem obrigação legal de cumprir a proposta pedagógica, construída em comum com a comunidade escolar. Cabe à escola promover ações que propiciem a aproximação com a família.

Ao convocar a família apenas para informar aspectos negativos do processo educacional da criança, a escola tende a criar uma política de distanciamento. É imprescindível que a família tenha acesso a essas informações,

contudo uma relação próxima se constitui a partir de ações positivas. A escola não pode ser vista como um espaço de repreensão ou notícias ruins. A relação de proximidade entre escola e família estabelece-se quando uma enxerga a outra como corresponsável pela formação da criança.

Para que família sinta-se parte da escola e se proponha a participar ativamente das ações adotadas, a escola precisa reforçar a ideia de que a responsabilidade educacional pertence a ambas, por meio do diálogo constante, de atividades periódicas que envolva uma agenda de ações positivas. A família precisa sentir que sua presença é bem vinda e que sua opinião é respeitada. A correria vivenciada em cidades grandes dificulta a presença física da família na escola sempre que convocada. Contudo, atualmente, ferramentas tecnológicas, como as mídias sociais, também podem ser empregadas como forma de aproximação. Se a escola tem a possibilidade de promover uma reunião por vídeo conferência e a família de participar, um encontro pode ocorrer por meio dessa ferramenta. Essa ação permite que a família sinta-se valorizada pela instituição de ensino escolhida. Contudo, essa pode ser uma ferramenta indisponível para muitos, o que não impede a comunicação por meio de aplicativos como WhatsApp, ou ainda, por meio de páginas de interação virtual encontradas na internet.

A escola precisa pensar, ainda, em flexibilização para atender aqueles impossibilitados de comparecer ou participar virtualmente em horários e datas pré-estabelecidos. Uma agenda flexível

possibilita maior comprometimento por parte da família, o que propicia vantagens para o educando.

Se ao apresentar um problema à família, a escola propuser alternativas para solucioná-lo, promoverá uma relação de compreensão e confiança, uma vez que a família tenderá a enxergar a escola não como um espaço em que se deparará com mais uma dificuldade, mas como um local que a auxiliará em suas adversidades.

A família, como parceira, também contribui para o sucesso da educação formal, dialogando não apenas com a escola, mas também com a criança sobre as experiências vivenciadas, construindo hábitos de estudo em casa que envolvam organização de espaço, agenda de estudo, atitudes diante de dificuldades ou conflitos, auxílio ou acompanhamento das tarefas.

Atitudes positivas por parte da escola e da família em relação à criança permitem a ela se desenvolver emocional e cognitivamente. Assumir postura positiva e solidária para com as crianças contribui para a formação de indivíduos críticos e honestos.

A educação é responsável pela construção, transformação e manutenção da sociedade. Cabe à família e à escola cumprirem seus papéis e obrigações na formação da criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece medidas de proteção a elas, esclarece que o descumprimento dos direitos garantidos por lei é puníveis e determina:

Art. 98. As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados:

I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;

(...)

II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;

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.

A LDB também prevê punição para aquele que não garantir o acesso à escola. Em seu artigo 5º determina:

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Para possibilitar maior acesso ao ensino, o parágrafo 5º viabiliza a criação de alternativas que contribuam para o cumprimento da lei. Atualmente, é possível encontrar salas multisseriadas que permitem e garantem o acesso à educação. A Educação a distância também pode ser compreendida como uma forma alternativa de acesso aos diferentes níveis de ensino determinados por lei.

Contudo, a obrigação estabelecida pela legislação não consiste apenas em enviar a criança à escola ou garantir a vaga, mas assegurar a qualidade da educação oferecida. O artigo 4º da LDB institui:

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A escola tem o dever de prezar pela qualidade do ensino ofertado. Promover reuniões de planejamento, possibilitar momentos de discussões entre educadores, compartilhar informações a respeito da criança, sua constituição familiar, experiências pessoais são ações que permitem ao professor maior entendimento da criança pela qual se responsabiliza.

Ao professor compete dominar o conteúdo que ensina, preparar as aulas e desenvolver metodologias diferenciadas para atingir seus alunos. O artigo 13 da LDB, inciso III e IV determina que ao professor compete “zelar pela aprendizagem do aluno” e “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento”. Momentos de discussões proporcionam trocas que enriquecem a aprendizagem. Embora a sala de aula não deva ser empregada para discussão de problemas pessoais, muitas vezes, ouvir o aluno permite compreender as dificuldades que ele apresenta e auxiliá-lo de forma a enriquecer o processo de ensino aprendizagem.

Se corpo docente conhecer e respeitar as regras escolares e compartilhar um padrão de procedimentos a se adotar diante de comportamentos inadequados, dividir as responsabilidades e incluir a família, a mudança de postura do aluno poderá ocorrer de forma mais rápida, culminando com a melhora na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escola e família são instituições responsáveis pela criança e não podem trabalhar em lados opostos, uma contra a outra, como se a função de uma não complementasse o trabalho da outra, pois instituição escola e instituição família são corresponsáveis pela formação do indivíduo.

Os trabalhos desenvolvidos pela escola e pela família em prol da criança precisam se complementar. Embora muitas vezes ao crescer o envolvimento familiar na educação da criança possa diminuir, é importante salientar que esse acompanhamento contribui com resultados positivos em qualquer fase da vida escolar.

O envolvimento familiar resulta em mudanças de postura por parte do aluno que se percebe como sujeito importante no processo de ensino aprendizagem e não apenas como indivíduo que recebe conteúdos.

Quando a criança percebe-se como sujeito da educação, assume uma nova postura diante dela, comprometendo-se com os estudos, o que culminará na formação do indivíduo crítico, capaz de transformar a sociedade em que vive, conhecerá seus limites e se responsabilizará por suas ações.

À escola cabe desenvolver estratégias que permitam a aproximação da família, desenvolvendo rotinas de diálogo com responsáveis, aberta a críticas e sugestões.

É indispensável que escola e família desenvolvam relação de parceria, em que ambos são responsáveis pela formação do educando, que compartilhem as

responsabilidades em busca de objetivos em comum, ou seja, o melhor para a criança.

A legislação brasileira trata a educação como um direito da criança que deve ser garantido pelo Estado e pela família. Sendo assim, ambas precisam encontrar maneiras de proporcionar esse direito.

Estado, escola, família, professor são todos responsáveis pela formação da criança e, conseqüentemente, da sociedade. Se há colapso na sociedade, todos os que negligenciaram de alguma forma a formação da criança são responsáveis por esse declínio. A busca por cidadãos críticos, capazes de modificar a sociedade é ineficaz se não houve comprometimento na formação da criança.



MARIA LUCIANA TELES DE OLIVEIRA

Graduação em Letras pelas Faculdades Integradas Hebraico Brasileira Renascença (2000); Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes (2007); Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Brasil Japão, Professora de Educação Básica - Língua Portuguesa - na EE Professor José Ribeiro de Souza.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96 Comentada e Interpretada, artigo por artigo. 3º Ed. São Paulo: AVERCAMP Editora, 2007.

Constituição da República Federativa do Brasil. Atualizada pela EC 40. 14º ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

Estatuto da Criança e do Adolescente. Hora de fazer para valer. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Brasília, 2005.

Lei 9.394/96 de 20 de novembro de 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 29 agosto 2018.

TIBA, Içami. Quem Ama educa. São Paulo Editora Gente. 2002. https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/08/ic3a7ami-tiba-quem_ama_educa.pdf. Acesso em 20 agosto 2018.



O RACISMO, O PRECONCEITO E A DIVERSIDADE CULTURAL E ÉTNICA-RACIAL BRASILEIRA

RESUMO: Questionando-se o que é diversidade cultural? Quais as consequências do preconceito racial? E qual a imagem brasileira diante do racismo e do preconceito étnico-racial? Objetivou-se mostrar as questões raciais brasileiras que são visíveis ainda hoje na atualidade brasileira, assim como a discriminação e o preconceito presentes em nossa sociedade. O que nos remete a afirmar que a desigualdade racial e social entre negros e brancos é encontrada em todas as esferas sociais brasileiras. A metodologia desenvolvida no artigo foi à revisão bibliográfica em livros, artigos, teses e periódicos da internet, os quais nos possibilitaram obter como referencial teórico autores como Florestan Fernandes (2007), Hofbauer (2006), Gomes (2005) e Guimarães (2003) entre outros que explicam o racismo como ciência.

Palavras-chave: Brincar; Racismo; Preconceito; Pluralidade; Diversidade Cultural.

INTRODUÇÃO

O artigo discorre sobre as diferenças raciais sintetizando o racismo, o preconceito e a diversidade cultural e étnico-racial brasileira, na qual por meio do panorama histórico das práticas intituladas como racistas, trata-se de uma caracterização, de certa forma breve, visa exemplificar algumas situações que foram entendidas como discriminatórias.

Instigada em compreender tais situações questiona-se o que é diversidade cultural? Quais as consequências do preconceito racial? E qual a imagem brasileira diante do racismo e do preconceito étnico-racial?

Como objetivo pretendeu-se mostrar as questões raciais brasileiras que são visíveis ainda hoje na atualidade brasileira, assim como a discriminação e o preconceito presentes em nossa sociedade. O que nos remete a afirmar que a desigualdade racial e social entre negros e brancos é encontrada em todas as esferas sociais brasileiras.

A metodologia desenvolvida no artigo foi à revisão bibliográfica em livros, artigos, teses e periódicos da internet, os quais nos possibilitaram obter como referencial teórico, renomados autores como Florestan Fernandes (2007) que nos atenta à reflexão de que a superação capitalista precisa estar aliada com a luta anticlassista e antirracista para o fim da sociedade de classe. Hofbauer (2006) e Gomes (2005) que abordam o princípio histórico do conceito de raça e suas relações entre negros e brancos. Guimarães (2003) que explica o racismo como ciência entre outros citados nas referências.

Para apresentação do artigo iniciamos pela pluralidade e diversidade cultural, destacando o conceito de diversidade e destacando o racismo como termo caracterizador de escravidão no Brasil. Posteriormente apresentou-se o preconceito racial brasileiro e as atitudes de preconceito, enfatizando o que é raça, como surgiu o termo e como é interpretado pelos autores referenciados.

A PLURALIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL DO RACISMO

O racismo está relacionado ao comportamento de abominação ou ódio de indivíduos que pertencem a raças distintas.

Conforme Guimarães (2003) o termo raça tanto no Brasil, como em outros lugares foi utilizado para justificar a escravidão.

O termo raça sempre foi objeto de grandes discussões no âmbito acadêmico e no cotidiano da sociedade brasileira. Pensando na sociedade brasileira, “o termo raça sempre trouxe várias formas de sentimentos, devido ao fato de que para os brasileiros a palavra raça traz a ideia de racismo”, como resquício do período de escravidão no Brasil (GOMES, 2005, p. 30).

Completa Gomes (2005, p. 44) que o termo raça para se referir ao segmento negro “sempre produziu uma longa discussão no campo das Ciências Sociais de um modo geral e na vida cotidiana do povo brasileiro”.

O racismo é uma ilusão de superioridade. O racista se acha superior àquele a quem se compara: ele nasceu pra 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. 20).

Ao nos referimos à desigualdade racial conforme diz Lima (2007, p. 63) “não entendemos raça no sentido biológico, e sim segundo o ponto de vista dos movimentos negros, em que militam pessoas que lutam contra todo e qualquer tipo de discriminação associada à cor da pele”; raça é entendida, portanto, no seu sentido histórico-social, de modo que, quando adotamos os termos raça e racial, estamos nos referindo aos segmentos da população negra de ascendência africana.

O Brasil é um país rico em diversidade étnica e cultural, e apresenta heterogeneidade notável em sua composição populacional, a diversidade marca a vida social brasileira. Encontram-se diferentes características regionais, maneiras diferenciadas de apreensão do mundo, formas diversas de organização social, multiplicidade de modos de relação com a natureza, de vivência com o sagrado e de sua relação com o profano (SOUZA, MOTTA, FONSECA, 2002, p. 42).

Para Lopes (2007, p. 18) o racismo, desde os tempos antigos, é basicamente uma rejeição daquela pessoa que é diferente de nós.

No Brasil encontram-se uma grande diversidade cultural e racial, fruto da construção sociocultural que interfere na vida das pessoas. A valorização de sua pluralidade e diversidade cultural influencia no entendimento que temos hoje sobre o povo brasileiro e o racismo.

Conforme os parâmetros curriculares (PCN, 2001)

Considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal do ser humano. Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano. (BRASIL, 2001, p. 16)

O privilégio por sua vez assenta-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. (PCN, 2001, p. 19).

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 (BRASIL, 2001, p. 21)

Em virtude dessa linha de pensamento, o movimento negro e alguns estudiosos do assunto, preferem se referir ao termo raça, no sentido político, como uma forma de trazer à tona o debate da desigualdade, sobretudo econômica e social, que existe entre a população branca e negra no Brasil.

A discriminação racial e o racismo existente na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos

representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas. (GOMES, 2005, p. 45).

A noção de raça para Hofbauer (2006, p. 97), não tem relação alguma com a diferenciação de grupos humanos segundo cores de peles diferentes ou outros critérios fenotípicos. Constelações políticas e econômicas específicas levariam, com o decorrer do tempo, a uma convergência do critério cor com a categoria raça.

Na visão de Silva Filho (2004), o poder das ideais sempre foi algo que até os dias atuais influenciou ou dominou a sociedade. Com base em relatos históricos de cunho, supostamente científicos, justificaram ou comprovaram, durante um tempo, algumas ações de certa camada da sociedade.

Racialismo foi uma ciência que ensinava às pessoas, dentre outras coisas, a construção de um pensamento que acreditasse na determinação biológica de qualidades morais, psicológicas e intelectuais, ao longo da transmissão de caracteres fenotípicos que definem raças (GUIMARÃES 2003, p. 51).

Conforme sucinta Gomes (2005), a existência da desigualdade social relaciona-se a questão do racismo estrutural, agregado as questões econômicas e sociais, que tanto afetam a sociedade brasileira – em especial a população negra, que é atingida diretamente.

A questão da raça tem uma função operacional para definir a posição social e cultural de cada indivíduo, e é a partir dessa

visão que Gomes (2005), afirma que aqueles que lutam por ações afirmativas trabalham.

Contudo é Guimarães (2003, p. 96) quem afirma que cientificamente a raça é uma construção social e deve ser estudada por um ramo próprio da sociologia ou ciências sociais, que trata das identidades sociais. Podemos dizer que “as raças são efeitos de discursos; fazem parte desses discursos sobre origem”.

No desenvolvimento do regime escravocrata no Brasil, Hofbauer (2006), relata que os negros trazidos para o espaço colonial, sofriam várias formas de abusos. A dura rotina de trabalho era geralmente marcada por longas jornadas e a realização de tarefas que exigiam um grande esforço físico. Dessa forma, sobretudo nas grandes propriedades, observava-se que o tempo de vida de um escravo não ultrapassava uma década.

A exclusão do negro na sociedade conforme reflexões de Fernandes (2007) é consequência do processo de abolição da escravatura, em que a inserção do negro na sociedade de classe foi feita de forma lenta, somente lhes permitindo ocupar os setores subalternos da sociedade.

A sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre os seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos próprios padrões e ideais de homem, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e capitalista (FERNANDES, 2007, p. 20).

O processo de integração dos negros na sociedade de classe absorveu as relações raciais vividas no passado e foi redefinido

com a condição de trabalhador livre, para o autor “o regime de classes no Brasil se desenvolveu com as estruturas sociais e com as hierarquias do passado escravista” (FERNANDES, 2007, p. 22).

A democracia racial significou um sistema racial desprovido de qualquer manifestação de preconceito e discriminação, o que para Domingues (2005, p. 116) trouxe a libertação dos escravos e a proclamação da república se universalizou a tese de que todos os sujeitos teriam acesso à cidadania, no qual, os negros recém-libertos passariam a desfrutar de forma igualitária de direitos e oportunidades em como os brancos em todas as esferas da vida pública.

Hofbauer (2006) por sua vez, condena a mídia por ser o maior mecanismo de formação ideológica para as massas, pois com ela as pessoas costumam relacionar as heranças, entendidas como positivas ligada aos imigrantes europeus, no sentido de se tornar mais próximo a cultura européia, sem citar o que os imigrantes africanos contribuíram para o desenvolvimento da cultura brasileira, tornando aparentemente distante nossa ligação com a África.

Para tornarem-se cidadãos os estudantes devem ser capazes de conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 2001, p. 7).

Conforme Sader (1988) pode-se entender

o movimento negro como uma coletividade na qual são elaboradas identidades, por meio da qual se promulgam práticas que alicerçam e defendem interesses, campo em que se expressam vontades, constituem e reconstituem identidades, havendo interações e reconhecimentos recíprocos, em um ambiente social com uma composição mutável, intercambiável e coletiva (apud LOPES, 2014).

No Brasil, as ações do movimento negro destacam-se como sujeito político cujas reivindicações têm conseguido impactar e também influenciar o governo brasileiro em vistas à garantia de direitos, como bem pode ser visto na lei federal de cotas, Lei Federal 12.711/2012, que garante o acesso do negro às universidades brasileiras (LOPES, 2014).

Em suma, pode-se dizer que a cidade, ao passo que espaço de produção social, reflete a forma como a população negra é tratada, ou seja, ela se configura a partir da maneira como a sociedade se organiza: desigual e segregada.

O PRECONCEITO RACIAL BRASILEIRO E AS ATITUDES DE PRECONCEITO

Observa-se a luta contra o preconceito racial e de classe como uma manifestação cultural, não estacionada no tempo, mas como um elemento que o coloca como um motor propulsor de transformação cotidiano, no qual seus membros partilham das transformações que agregam valores no seu modo de vida. A pobreza, a exclusão e o descaso para com os menos favorecidos,

caminham lado a lado. O analfabetismo é um mal que persegue nosso país, desde que houve a oficialização de um idioma nacional (HOFBAUER, 2006).

As atitudes marcadas pelo preconceito e pelo racismo atentam contra a dignidade da pessoa; se algo humilha uma pessoa, a humilhação pode não atingir a integridade física, mas atinge a sua dignidade espiritual como pessoa (SOARES, 2004, p. 57).

Caminhando na perspectiva de que o negro não foi inserido na sociedade brasileira, e sim, ficou a margem, sem auxílio do poder público e da sociedade Domingues (2005, p. 117), afirma que nesse novo contexto, os negros continuaram em desvantagens frente aos brancos e não podiam concorrer em condições parearias; a cor não deixou de ser um fator restritivo ao sucesso individual ou do grupo.

Ao longo do século XX, a humanidade presenciou importantes momentos que ajudaram e marcar a luta contra preconceitos que permeiam as sociedades há séculos. O fato é que a sociedade brasileira se encontra marcada pela exclusão social e pela discriminação racial, situação essa que reflete a existência de um racismo efetivo, com repercussões negativas na vida cotidiana da população negra, sobretudo quando cidadania é o tema em questão (BORGES, 2002).

Silva Filho (2004) por sua vez declara que nossas ligações com o continente africano são bem próximas e intensas que qualquer outra influência. Completa ainda dizendo que a presença negra esta tanto na linguagem falada, escrita e gestual, como no modo de se vestir, nas formas de arte; na mentalidade;

na filosofia de vida; nos sentimentos; na religião; e nas relações sociais, no entanto não é reconhecida, mas sim vivida pela camada popular, existindo como uma forma de resistência.

A resistência negra surge como uma forma política de associativismo negro que, principalmente, resiste à posição imposta pela sociedade para o lugar da população negra [...] Mesmo o comunismo, um dos setores mais conscientes politicamente, legitimou, em certa medida, o mito da democracia racial nas primeiras décadas do século XX (DOMINGUES, 2005, p. 123).

Ao longo da exclusão sócio-racial de nossa história, após a abolição especialmente no caso do racismo, “só se torna prioridade de combate se as pessoas o encaram como uma afronta pessoal, no entanto, isso só é possível, se a vítima desse ato se identificar como foco do mesmo”, se considerar negra e não só, considerar o racismo uma forma preconcebida e injusta de tratar a diferença historicamente e perversamente construída (HOUFBAUER, 2006, p. 166).

A motivação para discussões sobre preconceito racial e racismo só eclodiu, devido ao processo de redemocratização da sociedade brasileira, após longo período de mutilação da cidadania, no qual os direitos civis e políticos foram cerceados, devido ao distanciamento que separa o direito proclamado e a sua concretização, mesmo o Brasil tendo avançado em termos político-jurídicos nos ideais proclamados da democracia, conforme o que está prescrito no art. 5º da Constituição Federal de 1988.

Na atualidade a sociedade brasileira vem condenando o preconceito e colocando-o em evidência como nunca o fez, porém, a noção de identidade cultural se dá por meio da consciência de suas diferenças em relação às outras culturas, sem que, para tanto, se criem juízos de valor que desqualifique um em detrimento do outro.

Analisando-se a história brasileira pode-se apontar o currículo como o mais importante artefato sociocultural capaz de ser tratado em sua totalidade como influenciador na ordem mundial numa perspectiva antirracista. Ele pode servir de aliado como uma atitude pelas minorias para mudar a sociedade racista brasileira.

A atitude atua como uma espécie de peneira ou filtro, que reduz a quantidade de informação de que dispomos e nos permite relacionar a informação nova com a que já possuímos. O modo mais provável de aprender atitude é por meio da imitação. Isso consiste na aprendizagem pelo exemplo e é considerada como um método importante por meio do qual aprendemos atitudes do ambiente cultural e familiar, classe, raça ou religião.

As atitudes podem mudar ou serem mudadas de muitos modos, dependendo das informações e experiências de cada pessoa. Talvez mudem de maneira involuntária, como resultado de novas experiências ou talvez sejam mudadas deliberadamente por um propagandista habilidoso. Também pode ser provocada por mudanças de comportamento.

Atitudes e preconceitos podem se apresentar na relação entre professor-aluno, uma vez que ao enfrentar vários

problemas, na tentativa de satisfazer suas necessidades, o indivíduo desenvolve atitudes. O papel das necessidades no desenvolvimento das atitudes se revela claramente no caso de um tipo socialmente importante de atitude, o preconceito (KRECH, CRUTCHFIELD & BALLACHEY, 1975, p. 209).

Uma das atitudes mais estudadas nos nossos dias é o preconceito. Ele refere-se a um prejulgamento, um sentimento ou resposta antecipada para com pessoas ou coisas não baseado em experiência real.

Como descreve Aronson (2002, p. 205), isto sugere que as vantagens educacionais do “separado, mas igual nunca é igual”, pois fazem à criança das minorias saberem que ela está sendo segregada, porque há qualquer coisa errada com ela.

Quando dizemos que um indivíduo tem preconceito contra negros, queremos dizer que ele se orienta para comportar-se com hostilidade contra negros; ele sente que, com talvez uma ou duas exceções, todos os negros são iguais; as características que ele dá aos negros são totalmente incorretas ou, na melhor das hipóteses, baseiam-se num germe de verdade que ele zelosamente aplica ao grupo como um todo (ARONSON, 2002, p. 179).

Quando generalizamos características ou motivos para um grupo de pessoas, estamos a estereotipar, o que não é necessariamente um ato abusivo intencional, muitas vezes é apenas um meio de simplificar nossa visão do mundo, e todos nós, de uma forma ou de outra, o fazemos.

A maioria dos estereótipos não se baseia

em experiências válidas, mas sim em boatos ou em imagens forjadas pelos meios de comunicação, sendo produzida por nossas próprias cabeças, como recurso para justificar nossos preconceitos e crueldade.

O preconceito pode ser classificado em quatro causas básicas como os conflitos ou as competições econômicas e políticas; a agressão deslocada; as exigências da personalidade; e conformismo com as normas sociais existentes.

Estas causas não se excluem, pois atuam todas ao mesmo tempo, no entanto seria melhor determinar a importância de cada uma delas, pois qualquer ação que recomendarmos na tentativa de reduzir o preconceito, dependerá do que acreditamos ser a causa maior desse preconceito.

A RELAÇÃO ÉTNICO-RACIAL BRASILEIRA

O desenvolvimento e a construção das relações raciais no Brasil nos levam a compreender que a mesma foi marcada pela subjugação por meio da qual na escravidão o negro era considerado objeto sexual e mão de obra ilegal.

Já na pós-abolição, na tentativa de manter a estrutura hierárquica social, foram desenvolvidas outras justificativas para a exclusão do negro nos espaços sociais de incompetência para o trabalho à tendência à marginalidade, da instabilidade emocional e luxúria ao incômodo de suas características físicas, rejeitadas e estereotipadas negativamente.

Ao passo que o Brasil vivia o período

escravocrata, o negro tinha o seu devido lugar na sociedade, ser escravo, servir e atender todas as necessidades do homem branco, que se entendia como um único a ser considerado cidadão brasileiro, no entanto, com a abolição esse cenário se modificou, pois, com a libertação, o negro passou a lutar pelo seu espaço na sociedade e o desejo de ser visível, tendo uma identidade própria nessa nova sociedade.

Construído com a escravidão de pessoas de determinadas partes do continente africano, o Brasil carrega e agrega culturas distintas, na qual segundo Guimarães (2003) essas pessoas eram chamadas de “africanas”, e o termo “negra” já nasce de um processo de dominação, na qual caracterizar todos os africanos em uma só palavra definia uma homogeneização de etnias e culturas para poder dominar com mais facilidade e construir o que vamos chamar de “lugar do negro” na sociedade que aqui era o de escravizado.

No desenvolvimento do regime escravocrata no Brasil, Hofbauer (2006), relata que os negros trazidos para o espaço colonial, sofriam várias formas de abusos. A dura rotina de trabalho era geralmente marcada por longas jornadas e a realização de tarefas que exigiam um grande esforço físico. Dessa forma, em especial nas grandes propriedades, observava-se que o tempo de vida de um escravo não ultrapassava o prazo de uma década.

Após a abolição, o caminho para todos os sujeitos sociais era a conquista da cidadania e com essa conquista ter os direitos

garantidos. Mas como nada para o negro vem por completo, criam-se estratégias para que exista uma desigualdade para essa competição.

O Brasil é conhecido por seu período colonial marcado pelo regime escravocrata que influenciou com características específicas a formação social brasileira.

No Brasil, várias pesquisas têm se voltado a descrever e interpretar as desigualdades no plano simbólico ou discursivo. Os discursos, no geral, negam a existência de discriminação racial e procuram disfarçá-la, buscam reiterar os ideários da democracia racial e da fábula das três raças, reafirmando estereótipos racistas, grande parte das vezes de forma indireta. Em geral o tratamento discriminatório não é direto, mas implícito (SILVA, 2008, p. 95).

O racismo no Brasil foi e continua sendo praticado desde o momento da chegada forçada dos negros no país como escravos, fazendo com que a profunda desigualdade racial e social entre negros e brancos fosse encontrada em todas as esferas sociais brasileiras.

Segundo Florestan Fernandes (2007), foi a partir da colonização e da escravidão que a sociedade brasileira começou a se formar em classes sociais.

De acordo com Fernandes (2007), o processo de desenvolvimento no país não consolidou um capitalismo democrático e isso implicou num processo social bastante particular, resultando em uma brutal situação de segregação racial. Após a abolição, a situação do negro na nova ordem societária é de miséria. A nova ordem

social instituída pela República e pela abolição não inseriu os negros no projeto do capitalismo.

A sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre os seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos próprios padrões e ideais de homem, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e capitalista (FERNANDES, 2007, p. 20).

Refletindo sobre a exclusão do negro na sociedade Fernandes (2007) diz ser consequência do processo de abolição da escravatura, em que a inserção do negro na sociedade de classe foi feita de forma lenta, somente lhes permitindo ocupar os setores subalternos da sociedade.

Conforme Fernandes (2007) o negro tinha um déficit cultural em relação ao branco, que já estava adaptado ao trabalho livre e a industrialização. O processo de integração dos negros na sociedade de classe absorveu as relações raciais vividas no passado e foi redefinido com a condição de trabalhador livre, para o autor o regime de classes no Brasil se desenvolveu com as estruturas sociais e com as hierarquias do passado escravista.

O período escravocrata de acordo com Fernandes (2007) resultou em um padrão de dominação autocrático, dando continuidade à rígida estrutura de classe, impedido que os negros conquistassem espaços políticos, mantendo o circuito econômico burguês totalmente fechado.

Dessa forma, os elementos arcaicos do antigo regime se perpetuaram e se

transformaram em algo funcional para o novo modo de produção, nele o processo de exclusão dos negros no sistema de trabalho livre e a ausência de socialização foi relacionada à premissa de inferioridade negra e impediu a ocupação dos espaços urbanos por essa população (FERNANDES, 2007).

Fica claro na percepção de Fernandes (2007), que a vida do negro dependia do desenvolvimento social, porém as oportunidades oferecidas não eram compatíveis com a expectativa da nova ordem societária, negros e mulatos sofreram com a falta de escolarização, moradia, empregos, enfim sua existência fora completamente ignorada.

Diferente do imigrante que, pouco tempo depois de sua chegada ao Brasil, conseguiu definir seu lugar na sociedade, conquistando espaços importantes para si e para seus dependentes, claros há de se considerar que os processos foram muito diferentes, porém não se pode negar a exclusão de classe do negro na sociedade em relação a outros grupos.

Assim sendo, para Fernandes (2007), a ideia de uma democracia racial no Brasil é impensável já que os negros nunca foram tratados com igualdade. A abolição não foi completa, as heranças do antigo regime sempre estiveram presentes em suas vidas, porém a falta de um conflito de raças fez com que a ideia de democracia racial fosse legítima que não existe racismo no Brasil, e que negros mulatos e brancos tem as oportunidades iguais de alcançar posições de classe equivalentes

às ocupadas por brancos, porém essa posição não condizente com a realidade do negro no Brasil, esse pensamento acabou se tornando muito caro para a população negra na brasileira.

Porém para Fernandes (2007), o estilo de vida democrática seria pouco provável no sistema capitalista brasileiro, devido ao capitalismo dependente que estabelece uma rígida estrutura social, aberta somente para as classes sociais dominantes.

Por isso a manutenção do racismo é algo primordial para a manutenção dos privilégios de classe. Assim o trabalho de Fernandes (2007), atenta para a reflexão de que superação capitalista precisa estar aliada com a luta anticlassista e anti-racista para o fim da sociedade de classe.

Conforme Ceccon (2014) a escravidão permanece ainda hoje como um fator agregado para o movimento de valorização da cultura negra. É por meio dela que é justificada a diferença socioeconômica e desvalorização cultural, para os líderes dessa militância ela é a gênese do racismo brasileiro e também o ponto aglutinador do “ser” negro.

No entanto, analisando as palavras de Florestan Fernandes (2007) acredita-se que as questões raciais e sobre preconceito devam ser trabalhadas e explicadas na escola, meio pelo qual o aluno aprende e convive com diferentes classes sociais.

Considera-se que toda e qualquer discussão sobre diversidade cultural deve ser desenvolvida na escola, em sala de aula, pois é o espaço de conflito no qual toda esta pluralidade cultural se encontra, e com isso

torna-se a melhor forma para desmistificar esses preconceitos questionando, pesquisando e conhecendo os grupos formadores de nossa nação sem desprezar cor ou religião.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo uma análise sobre os itens desenvolvidos no artigo e por meio das bibliografias pesquisadas observa-se que a sociedade brasileira é constituída por diferentes grupos étnico-raciais que a caracterizam, em termos culturais, como uma das mais ricas do mundo.

Como se procurou mostrar, na história da humanidade, a ciência foi uma ferramenta, que legitimou o domínio de um povo sobre o outro, conseqüentemente viabilizou a exploração de uns, que eram considerados inferiores, sobre outros considerados superiores.

Dessa forma as relações entre brancos e negros configuram-se na sociedade brasileira, considerando antigas teorias raciais que nos leva a considerar o racismo um dos principais fatores estruturantes das injustiças sociais da sociedade brasileira.

Consideram-se as questões pré-conceituais e racistas motivadas por conflitos econômicas e políticos nos quais as agressões deslocadas e as exigências da personalidade causam conformismo com as normas sociais existentes, deixando a vista que o racismo no Brasil não é ilusão, existindo em diversos espaços e suas conseqüências de desigualdade ecoam em todas as instâncias sociais.

Concluem-se então que as relações entre

brancos e negros foram configuradas na sociedade brasileira, levando em consideração as antigas teorias raciais formuladas; a afirmação de uma relação de diferenças entre os povos; os encontros raciais construídos nessas relações de poder; a persuasão da eligião na manutenção do racismo, e, a forma como a sociedade reproduz essa ideologia da supremacia branca.

A relação do negro e escravo deixou enorme marcas para o povo negro, além de se tornar algo extremamente natural para toda a população brasileira, que passou a produzir ações discriminatórias contra o africano e seus descendentes, e estão presentes até hoje, em todos os âmbitos, seja social, cultural, político e econômico.

O racismo faz parte da mentalidade da nação, estando na naturalização das desigualdades, nos números de adoções realizadas de crianças brancas e negras, na resistência de vários professores em trabalhar os temas relativos à cultura africana, etc. Por isso, dizemos que no Brasil o racismo é estrutural e camuflado.

Por fim pode-se concluir que as causas pré-conceituais e racistas no Brasil são motivadas pelos conflitos econômicas e políticos em que a agressão deslocada e as exigências da personalidade causam certo conformismo com as normas sociais existentes.



MARIA LUCINEIDE DOS SANTOS

Especialista em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Cidade De São Paulo (Unicid) (2014); Professora de Educação Infantil no CEI Américo de Souza.

REFERÊNCIAS

- ARONSON, Elliot.; WILSON, Timothy D.; AKERT, Robin M. Preconceito: Causas e curas. In: Psicologia. Social. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2002.
- BORGES, Edson et. al. Racismo; preconceito e intolerância. São Paulo: Atual, 2002.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). 41. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Pluralidade cultural e orientação sexual. Ministério da Educação; 2001.
- CECCON, W. C. Resistência Negra, movimentos e perspectiva! 2014. Disponível: http://www.eshoje.jor.br/_conteudo/2014/10/colunistas/educacao_e_ensino/23271resistencianegra-movimentos-e-perspectiva.html. Acesso 17 de junho de 2018.
- DOMINGUES, Petrônio José. Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo na pós-abolição. São Paulo: SENAC, 2005.
- FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classe: o legado da "raça branca". v. 1. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Ricardo Henriques (Org.). Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo.

Como trabalhar com raça em Sociologia. In: Educação e Pesquisa. São Paulo: FEUSP, v. 29, n. 1, 2003, p. 93-108.

HOFBAUER, Andreas. Uma história de branqueamento ou o negro em questão. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

KRECH, David; CRUTCHFIELD, Richard S.; & BALLACHEY, Egerton L. O Indivíduo na Sociedade: Um manual de Psicologia Social. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1975.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. Identidades e cultura afro-brasileira: a Formação de professoras na escola e na Universidade. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2007.

LOPES, Robson da Silva. O movimento negro no Brasil: lutas e conquistas em prol de uma sociedade equânime. Artigo, 2014. Disponível em: <http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/o-movimento-negro-brasillutaseconquistas-em-prol-de-uma-sociedade-equanime>. Acesso em 14 de julho de 2018.

LOPES, Nei. O racismo explicado aos meus filhos. Rio de Janeiro; Agir; 2007.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista. Racismo em livros didáticos na escola, estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa. São Paulo; 2008.

SOARES, Maria Victória de Mesquita Benevides. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio. (org). Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUZA, I. S, MOTTA, F. C. P, FONSECA, D. Estudos sociológicos e antropológicos. São Paulo; 2007.



CINEMA E HISTÓRIA: ESCOLA DE SAMBA, ALEGRIA DE VIVER, DE CARLOS DIEGUES NA SALA DE AULA

RESUMO: O presente artigo tem como propósito a reflexão sobre a relação entre cinema e História a partir da apreensão do episódio Escola de Samba, Alegria de Viver, dirigido por Carlos Diegues (1962), a saber, um dos cinco curtas-metragens que integram o filme Cinco Vezes Favela (1962), produção cinematográfica realizada pelo Centro Popular de Cultura (CPC). Com isso, buscamos trazer algumas reflexões sobre o trabalho com o cinema em sala de aula, sobre a relação dessa linguagem com a História, assim como a participação artística e política deste diretor de cinema no CPC, movimento emblemático da arte engajada do início da década de 1960. O artigo está dividido em duas partes: a primeira compreende a relação entre Cinema e História e a segunda busca descortinar a historicidade do referido curta-metragem.

Palavras-chave: Cinema; História; Carlos Diegues; Modernização; Centro Popular de Cultura.

CINEMA E HISTÓRIA

Não se pode ignorar o poder da indústria cinematográfica nas sociedades modernas. Sem dúvida, o cinema se põe como a principal linguagem artística do século XX, seja pela grandeza de empreendimentos econômicos absorvidos por ele, seja pela quantidade de pessoas que atinge, envolvendo um significativo número de trabalhadores na sua produção e mobilizando milhares de telespectadores à sua volta; bem como a sua legítima condição de manifestante de ideologias e sentimentos, de canal de expressão de embates culturais e políticos e, conjuntamente, pela sua capacidade de possibilitar a identificação e a transformação do público. Assim, o cinema transforma a comunicação, difunde informações, modifica processos de trabalho, imprime novas formas de pensar e sentir a vida.

Muitos esforços já haviam sido empreendidos a favor da representação da vida. Cientistas trabalharam durante séculos com a finalidade de reproduzir a realidade de modo a criar imagens em movimento, mas só o cinema realizou essa pretensão. O cinema constituiria a arte própria do desenvolvimento da sociedade burguesa, haja vista basear-se, fundamentalmente, no desenvolvimento técnico/científico e ser constituído por meio de engenhosas maquinarias e processos físico/químicos. Não por acaso, ao ser exibido nas Exposições Universais, o cinema cumpria a função de celebrar os avanços científicos e medir o progresso das nações (MORETTIN, 2011).

De acordo com o historiador francês Marc Ferro (FERRO, 1992, p. 13), a sétima arte pode ter, para os poderes públicos e privados, um efeito corrosivo, pois, mesmo controlado, um filme testemunha e reproduz posições políticas. Esse aspecto da atuação do cinema na sociedade ajuda a explicar a importância que muitos dirigentes políticos deram ao cinema, a exemplo de Trotsky:

O fato de até agora não termos ainda dominado o cinema prova o quanto somos desastrosos e incultos, para não dizer idiotas. O cinema é um instrumento que se impõe por si mesmo, é o melhor instrumento de propaganda. O cinema deve ser um contraponto para os atrativos do álcool, da religião (...) a sala de cinema deve substituir o boteco e a igreja, deve ser um suporte para a educação das massas (TROTSKY apud FERRO, 1992, p. 27).

Observa-se que, em 1923, portanto 28 anos após a primeira exibição pública e paga de um filme, os dirigentes políticos já haviam se apercebido de que o cinema era um potente instrumento de propaganda e um suporte eficaz para a educação das massas. Essa prática não ocorreu apenas com o advento do cinema revolucionário soviético. Ao longo do século XX, em diferentes conjunturas histórico-sociais, o cinema foi demasiadamente utilizado como propaganda de governos, portador e reproduzidor de ideologias que serviram à hegemonia de certos grupos.

Esta utilização política do cinema foi pensada por Walter Benjamin no ano de 1936,

quando escreveu o texto *A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica*. Para compreender as particularidades históricas da produção fílmica, o autor reconstitui a história da arte em dois polos: o valor de culto e o valor de exposição. No primeiro polo, as artes cumpriam uma função ritualística e religiosa, a exemplo das imagens nas paredes do paleolítico cuja importância residia na sua existência e não na sua exposição. No segundo polo, tem-se a gradual emancipação de seu uso ritualístico em direção às ocasiões de exposição. Um elemento gerador dessa alteração é a reprodutibilidade técnica. A este respeito afirma que toda arte é passível de reprodução, a diferença reside no fato do cinema ter na técnica da reprodução uma condição sem a qual não seria viável, pois a difusão massiva é obrigatória, dado os custos da sua produção (BENJAMIN, 1994, pp. 171-2).

A artes sempre foi susceptível de reprodução, mas as técnicas de reprodução (litografia, imprensa, fotografia e cinema) constituem um fenômeno novo. Quando uma obra é reproduzida e alcança o público em novos momentos históricos e/ou em diferentes ambientes um elemento se ausenta: a sua aura. Walter Benjamin esclarece que a aura é a combinação de elementos espaciais e temporais que singularizam um objeto. Nesse sentido, o autor afirma que “observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respeitar a aura dessas montanhas, desse galho”. Esse exemplo nos permite abstrair a unicidade da vida, e assim, dos

momentos históricos, pois que o modo como se põe a sensibilidade humana e a percepção se relaciona, incontestavelmente, com os condicionamentos naturais e sociais historicamente constituídos. O objeto reproduzido, no caso o cinema, é transformado em um fenômeno de massas e a técnica de sua reprodução “destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido”, e, ao mesmo tempo, possibilita a emancipação de sua existência parasitária, destacando-se do ritual e de uma função social calcada na imediatividade, fazendo com que ela transcenda seu momento histórico e tenha sua função social fundada na política (BENJAMIN, 1994, p.170).

Ao observar a utilização do cinema pelo fascismo na Alemanha, o autor aponta para a estetização da política que culmina na guerra. Esse cinema trouxe imagens de grandes desfiles, de comícios e de espetáculos esportivos e guerreiros, nos quais a massa viu seu rosto nas telas. Diante de uma reinvenção de mundo, essa multidão se enxergou numa perspectiva a voo de pássaro, num movimento em direção à guerra, uma forma de comportamento adaptado ao aparelho, à técnica cinematográfica.

É importante salientar que a consciência do espectador é conduzida pelo seu olhar. Este, por sua vez, é guiado pela câmera e torna-se idêntico ao dos personagens do filme. Nessa direção, o ângulo e o enquadramento podem tornar as coisas “odiosas, adoráveis, aterradoras ou ridículas, à sua vontade” (BALÁZS, 1983, p. 98). As impressões emocionais podem ser agradáveis, tranquilizadoras ou assustadoras.

Ausentando-se um ângulo de visão próprio, o espectador experimenta uma forma única de identificação.

Verifica-se essa percepção, também, na importância devotada ao cinema por Benito Mussolini, como expressou em discurso proferido em 1928, no qual ele afirma que a vantagem do cinematógrafo em relação ao jornal ou ao livro é a de falar uma língua compreensível a toda humanidade, já que “falar aos olhos dá o seu caráter de universalidade e oferece inúmeras possibilidades para uma colaboração educativa de ordem internacional” (MUSSOLINI apud LEITE, 2005, p. 37).

Não se pode deixar de mencionar o caso clássico (estadunidense), com a criação da “fábrica dos sonhos”: em 1912 foi fundada a Universal Pictures, em 1914 a Paramount, em 1915 a Fox Film Corporation. Nascia Hollywood, uma indústria cinematográfica que, além de fonte de lucro, tornou-se um importante instrumento de propagação do American way of life, manifestando-se como tentáculo da economia e da política externa daquele país (LEITE, 2005, pp. 8-11).

Nota-se, no Pós-Segunda Guerra, um aprofundamento na dinâmica da produção e disseminação de filmes com o propósito de “educar” o mundo de acordo com ideologias e interesses políticos. Atenta, a historiografia não ficou alheia a essa nova configuração social da sétima arte e tem atribuído significativa atenção aos estudos acerca de cinema e história.

Nos anos 1990, o cinema ingressou de maneira definitiva no universo do historiador brasileiro. Os estudos visuais, em particular,

foram institucionalizados no ambiente acadêmico anglo-saxônico a partir dos anos 1990, quando dois programas de pós-graduação foram organizados: o primeiro foi o de Estudos Culturais e Visuais da Universidade de Rochester, a que aderiram estudiosos da área da história da arte e da literatura comparada. Em seguida, foi criado o programa de Estudos Visuais na Universidade da Califórnia, em Irvine (UCI), por iniciativa dos programas de história da arte e de cinema (KNAUSS, 2008, pp. 151-68). Livros, teses e dissertações atestam a consolidação de um campo de trabalho no qual o fazer histórico procura integrar a dimensão imagética. Desde então, intensificou-se a preocupação acerca das reflexões teórico-metodológicas de uma área de pesquisa já incorporada às atividades docentes e à pesquisa acadêmica (CAPELATO, 2008).

Diante do exposto, buscaremos pensar historicamente a obra Escola de Samba, Alegria de Viver. Produzida no seio de lutas populares, tais como a luta pelas reformas de base, movimentos trabalhistas por aumentos salariais e melhores condições de vida e a rede da legalidade, que buscou a retomada do presidencialismo diante da manobra política que impossibilitou a posse de João Goulart. Ainda nesse turbulento período, destaca-se a fundação do Centro Popular de Cultura (CPC), em 1962, órgão da União Nacional dos Estudantes (UNE), abrindo possibilidades objetivas de ampliação do movimento estudantil em todo o território nacional com a criação da UNE Volante, cujo propósito era levar peças de teatro, shows e palestras

a fábricas e comunidades, tendo em vista a promoção da conscientização popular por meio da cultura.

QUALQUER SEMELHANÇA COM OS FATOS É PURA COINCIDÊNCIA

Cinco Vezes Favela (1962) foi realizado no interior do CPC, da UNE, sob o signo do engajamento da juventude estudantil. O filme é composto por cinco histórias: Um Favelado, de Marcos Farias, o episódio Zé da Cachorra, de Miguel Borges, o premiado Couro de Gato, de Joaquim Pedro de Andrade, Pedreira de São Diogo, de Leon Hirszman e, por fim, Escola de Samba, Alegria de Viver, com argumento de Carlos Estevam Martins, então presidente do Centro Popular de Cultura, montado por Ruy Guerra e dirigido por Carlos Diegues no morro do Cabuçu, no verão de 1962.

Entre seus diretores estavam jovens estudantes de direito, jornalismo, engenharia e física, cineclubistas interessados na vida política brasileira numa conjuntura turbulenta, de rico e amplo debate, de um Brasil “irreconhecivelmente inteligente”, como atestou Roberto Schwarz.

Sua produção e exibição chamou atenção da imprensa. Diferentes jornais destacaram aspectos de sua feitura, tais como a fonte produtora, o caráter de novidade estética e o protagonismo juvenil. No que tangencia sua circulação, convém dizer que, pelo menos até o golpe de 1964, a obra não chegou a entrar em cartaz em circuitos comerciais (a exemplo de São Paulo), restringindo-se

a exposições em sindicatos, universidades e favelas (CARDENUTO, 2008, p. 89).

Ao realizarem Cinco Vezes Favela, estes jovens cineastas estavam engajados com o dever de mediar um projeto nacional e popular. Tendo como idealizador e principal articulador o militante do Partido Comunista Leon Hirszman, esse “longa” foi filmado em cinco favelas cariocas, contando com a participação de atores não profissionais (moradores dessas comunidades), uma filmadora velha e em más condições de preservação, pouco negativo virgem e sem equipamento de luz ou de som.

Cinco Vezes Favela é um filme moderno, em sintonia com os debates da crítica e com as produções empenhadas na criação de estilos originais, marcadamente autorais, de baixo custo, que versou sobre questões políticas que tocavam diretamente nos interesses materiais e imateriais dos trabalhadores. Nesses curtas, podem-se observar os pressupostos ideológicos e políticos por meio dos quais este grupo se aproximou do povo, da cultura popular e da ação revolucionária.

Escola de Samba, Alegria de Viver, obra que inaugurou o cinema político de Carlos Diegues, voltou-se para a relação entre as massas e a política se valendo de um roteiro que aborda o esforço de uma escola de samba para organizar o seu desfile de carnaval. Neste curta-metragem o ponto central é a contraposição entre o carnaval e a militância sindical. As personagens são apresentadas a partir desse conflito e é em torno dele que a narrativa se desenvolve.

Na primeira sequência, vê-se o casal descendo o morro. Abaixo dele, o presidente da escola de samba, Babaú, que havia feito um conchavo com homens e mulheres da comunidade para “dar uma lição” na sindicalista. A lição consiste nas mulheres cantando, dançando em volta de Dalva e impedindo sua passagem, acarretando na derrubada de seu material de luta – panfletos – posteriormente pisoteados por essas mulheres.

Em sequência filmada no interior do barraco, enquanto Dalva produz uma faixa para o sindicato, Gazaneu exige mais atenção dela e sua aproximação com a escola de samba e com os moradores. Em contrapartida, a sindicalista argumenta: “Pra quê? Bater perna nesse barulho vazio. Esquecer o que está certo e o que tá errado?”. Ao se deparar com sua recusa ao debate, afirma que o marido deve ouvir o que não quer, do contrário, deve ir embora. A partir dessa discussão, rompem a relação.

Mais adiante, depois de alcançar êxito nos ensaios e preparo do desfile, Gazaneu vai ao encontro de Dalva na saída do trabalho, leva consigo um grupo de crianças portando tambores para lhe fazer uma performance carnavalesca e, dessa forma, a surpreender. Festivamente, as crianças vão fazendo samba e dançando ao passo que os trabalhadores saem. Dalva o vê e ele, por sua vez, acena. Ouve-se uma voz chamando Dalva e pedindo que ela parasse de conversar e fosse distribuir folhetos. Era preciso militar. Dalva, apreensiva, olha para Gazaneu e parte; ele, desiludido, vai embora com as crianças. Estas prosseguem

com a música e a dança pelo caminho.

No desfecho, a contradição se reafirma: Dalva sobe o morro, do alto avista o ensaio da comunidade. Gazaneu, acompanhado por três homens, realiza os últimos ajustes para o desfile. Um rapaz chama aflito pelo presidente da escola. Dalva escuta o chamado e desvia o olhar para procurá-lo. A câmera acompanha o rapaz que corre em direção de Gazaneu e avisa o grupo da chegada dos cobradores, também moradores de uma favela que, por conta do empréstimo, ficaram sem desfilar naquele ano. Estes sobem as escadas em direção aos sambistas; os dois grupos estão frente a frente. Dalva os observa. Os homens do morro do Cabucu pedem para estenderem o prazo do pagamento da dívida para depois do Carnaval. Nesse momento, um dos credores atea fogo na bandeira da agremiação. Ouve-se um grito de alerta, há uma agitação: um dos cobradores desfere um golpe na face de Gazaneu. Antes de sair, o homem atira a bandeira em chamas contra um dos membros da escola de samba, que tem o rosto queimado. Dalva desce o morro; um rapaz assiste com apreensão. Os homens da escola se aproximam do ferido para socorrê-lo; o rapaz se afasta. Enquanto isso, os integrantes da associação carnavalesca prosseguem animados com o samba.

Nesse último encontro entre o casal não há nenhuma aproximação ou conversa, mas a bandeira destruída, o homem queimado, a escola de samba endividada e alheia ao drama que envolve o financiamento do desfile e Dalva socorrendo o ferido. Tudo isso sugere que ela estaria correta em

suas críticas e postura, pois as “escolhas” da comunidade culminaram num destino trágico.

Para além do dilema vivenciado pelas duas personagens principais, percorrendo toda a trajetória da comunidade, aparece um rapaz jovem, sempre observando os acontecimentos, ora pela fresta da porta, ora agachado na janela do lado de fora. Ele é testemunha ocular do que acontece na trama e, após assistir ao desfecho com os credores, retira sua fantasia, abandona o desfile e sobe o morro.

Assim, se Gazaneu vai às últimas consequências com sua atividade “alienada”, esse jovem, que teve o “privilégio” de testemunhar o conjunto de situações vividas ao longo da história, abandona o seu uniforme de passista e se embrenha na mata, morro acima, direção oposta à comunidade que seguia para o desfile. O desenvolvimento dessa personagem, elemento bastante didático, explicita a aquisição de uma percepção razoável sobre a realidade, convidando o telespectador à ação.

A arte é posta a serviço da política, buscando funcionar socialmente na condição de agente revelador da alienação para indicar às massas o caminho a ser seguido para a transformação social. A apropriação ideológica que a obra faz dessas instâncias torna essa conciliação – militância sindical e o carnaval – impossível: a escola de samba e o seu caráter alienante, de um lado, e a consciência transformadora do sindicato, do outro. Uma dicotomia que não se põe na vida, mas numa determinada visão política

e/ou esquema teórico.

O filme constrói um evento popular, o carnaval, como manifestação das necessidades de expressão e divertimento. A comunidade de Escola de Samba segue acriticamente as ordens de seus líderes: aplaude e obedece aos mandos tanto de Babaú quanto de Gazaneu. A agremiação carnavalesca reproduz uma relação de poder que exclui a maioria de seus partícipes das decisões importantes, a exemplo da sequência da reunião da diretoria para a deposição de Babaú da presidência. Faz-se a destituição com portas fechadas e, do mesmo modo, o pequeno grupo elege Gazaneu. Os diretores, todos homens, decidem o seu destino em um barraco fechado. A comunidade espera o desfecho do lado de fora, cabendo a ela apenas tentar espionar pela fresta da porta as decisões tomadas pela direção.

É importante chamar atenção para um aspecto: se na escola de samba a mulher tem papel de coadjuvante, no sindicato é protagonista. Essa representação de Dalva se insere numa conjuntura de impressionante e profunda revolução nos assuntos humanos, em particular da inserção social das mulheres, em número expressivo, no mercado de trabalho e na educação superior, gerando um reflorescimento da luta feminista a partir da década de 1960. A mulher reaparece como representação de força política importante e, mais do que a natureza das atividades desempenhadas, notabiliza-se a mutação de seu papel e as expectativas do que deveriam ser esses papéis (HOBBSAWM, 1995, pp. 304-13).

O samba-enredo, elemento importante das agremiações carnavalescas, reforça a construção da alienação destes favelados. Requer atentar para o fato de que a música Rio, Ontem e Hoje (A canção foi composta a partir da parceria de Alcebíades Barcelos (Bide) e João Laurindo em 1961. Com ela, a escola de samba Unidos do Cabuçu venceu o carnaval do 2º Grupo naquele ano) é produzida de improviso pelos próprios integrantes da escola. A partir dos versos de Moisés, Gazaneu e mais dois homens dão palpites a respeito da canção, ao passo que os dois compositores vão improvisando no canto. Dando continuidade, abre-se um novo plano no qual se ouve esta música cantada em coro pela comunidade que trabalha na organização do desfile. Na sequência, cantam, batem palmas e realizam performances, batucam tambores e depois de concluir a confecção da bandeira, um menino a coloca no mastro e a hasteia gloriosamente.

Essa construção remete a algo característico deste tipo de organização cultural: a solidariedade de grupo, subproduto das dificuldades materiais. Concomitantemente, a construção coletiva desse samba-enredo é reveladora das manifestações culturais repudiadas pelo grupo que a produziu, o CPC, mais especificamente de Carlos Estevam Martins, intelectual nacional-popular do Iseb, escritor do argumento do curta-metragem.

No interior do Centro de Cultura, na ocupação de diretor do movimento, elaborou aquele que seria seu texto mais conhecido, o Manifesto do CPC. Publicado pela primeira vez em março de

1962, na revista Movimento, o Manifesto defendia a ideia de que as obras de arte deveriam cumprir uma função social específica: conscientizar a massa alienada de sua submissão às classes dirigentes visando sua luta contra o sistema capitalista.

Segundo este documento, havia três formas de arte ligadas ao povo: a arte do povo, a arte popular e a arte popular revolucionária. As duas primeiras teriam sido repudiadas pelo grupo, por não expressarem o “povo” na sua essência e manterem a população imobilizada e inconsciente. A primeira, produto de comunidades economicamente atrasadas, constituía-se por meio da afinidade entre o artista e a massa consumidora; a segunda, por sua vez, foi definida como arte de passatempo. Ambas dificilmente poderiam receber a denominação de arte e, em hipótese alguma, de popular ou do povo. Já a terceira, arte popular revolucionária, seria a razão de ser do movimento que via no artista a “arma espiritual da libertação material e cultural do nosso povo” (MARTINS In FÁVERO, 1983).

O modo como é feito o samba-enredo faz referência à ideia cepecista de arte do povo, caracterizada por uma produção na qual o artista emerge da própria massa consumidora, no qual ambos vivem “integrados no mesmo anonimato e o nível de elaboração artística” é tão “primário que o ato de criar não vai além de um simples ordenar os dados mais patentes da consciência popular atrasada”. Essa compreensão toma esse tipo de manifestação como “desprovida de qualidade artística”, restrita a pretensões culturais toscas e

limitada a exprimir a trivialidade: “é ingênua e retardatária e na realidade não tem outra função que a de satisfazer necessidades lúdicas e de ornamentos” (MARTINS In FÁVERO, 1983).

O samba-enredo é saudoso dos velhos tempos coloniais: tempo das “belas mansões antigas”, dos “lindos pregões e cantigas”, dos “majestosos salões imperiais” e das “grandes nobrezas de anos atrás”. Trata-se de um tema glorificador da elite que escravizou os antepassados dos integrantes da própria escola de samba, expressão de uma cultura inautêntica, alienada, porque se põe como forma de dominação ideológica na medida em que se apropria da visão de mundo da elite.

Contudo, a visão de mundo projetada na tela se concatena, decisivamente, com as posições políticas, as opções filosóficas, os valores e a inserção social de quem as formulou. Escola de Samba, Alegria de Viver está submetido a um universo ideológico, cuja função social é a ação política. A representação do sindicato como caminho de luta para aqueles moradores da favela deve ser compreendida à luz do chão histórico-social que a gestou, marcado por profundas contradições da modernização brasileira que, por sua vez, impulsionaram levantes sociais.

Cinco Vezes Favela marcou a história do cinema brasileiro pelo debate cultural que promoveu. Semeou debates em torno do realismo artístico no cinema moderno brasileiro no início dos anos de 1960. Em torno desse filme se discutiu o papel do cineasta na sociedade: se seria viável colocar

um problema ao espectador e não lhe apontar a solução, ou seja, se as mensagens deveriam ser explícitas ou caberia ao público formular por si os problemas e as alternativas, se a arte deveria ser expressão individual ou exteriorização de um programa político.

Nessa direção, trazemos a assertiva de Diegues que, embalado pelo otimismo do ano de 1962, afirmou que os enganos tornaram Cinco Vezes Favela um filme apenas razoável, mas tratou-se de uma “razoabilidade que constrói e cria (...) se torna fecunda e que será sempre lembrada. Uma razoabilidade histórica” (DIEGUES, 20 de fev. de 1962). Contudo, os problemas da obra não a diminuem em importância histórica, pois ela colocou com vigor ideias em movimento, marcando toda uma geração.



MARIANA GONÇALVES BARBEDO

Graduação em História pelo Centro Universitário Metropolitano de São Paulo (2007), mestrado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010) e doutorado também no curso de História Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016). Professora de Ensino Fundamental II e Médio - História - na EMEF Des. Achilles de Oliveira Ribeiro.

REFERÊNCIAS

- BALÁZS, Béla. "Subjetividade do objeto". In: XAVIER, Ismail. (Org.). A experiência do cinema: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrasilme, 1983.
- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CAPELATO, Maria Helena et al. (Orgs.). História e cinema: dimensões históricas do audiovisual. São Paulo: Alameda, 2008.
- CARDENUTO FILHO, Reinaldo. Discursos de intervenção: o cinema de propaganda ideológica para o CPC e o IPES às vésperas do golpe de 1964. 2008. Dissertação (Mestrado) apresentada ao Departamento de Comunicação Social na Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.
- DIEGUES, Carlos. Cinco Vezes Favela - CN 62. Revista Movimento. 20 fev. 1962, nº 8. (Acervo Documental Particular de Carlos Diegues).
- FÁVERO, Osmar (Org.). Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FERRO, Marc. Cinema e história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- HOBSBAWM, Eric. Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991). Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KNAUSS, Paulo. Aproximações disciplinares: história, arte e imagem. Revista do Instituto de História da UFRGS. Porto Alegre, v. 15, nº 18, pp. 151-68, 2008.
- LEITE, Sidney Ferreira. Cinema brasileiro:

das origens à retomada. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

MORETTIN, Eduardo Victorio. As exposições universais e o cinema: história e cultura. Revista brasileira de história. São Paulo, v. 31, nº 61, p. 231-249, 2011.

REGO, José Carlos. Cinco Vezes Favela consagrou João Laurindo, o poeta do morro. Última Hora, 17 dez. 1962. (Acervo Documental Particular de Carlos Diegues).

TELLES, Jover. O Movimento Sindical no Brasil. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.



IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR

RESUMO: Esta pesquisa visa contribuir com informações relevantes a cerca da preservação do meio ambiente, por intermédio da Educação ambiental no âmbito educativo. A escola é um lugar privilegiado para desenvolver ações e projetos que podem contribuir de maneira decisiva na mudança de comportamento e atitudes do educando. Uma das principais preocupações é a busca por soluções práticas na construção de um mundo melhor em que as pessoas preservem a Natureza que gradualmente está perecendo. Este estudo tem como objetivo verificar quais fatores podem ser trabalhados pelos professores a fim de desenvolver ações pedagógicas com foco em Educação Ambiental, espera-se ainda verificar os documentos legais que amparam a prática da Educação Ambiental em sala de aula de forma interdisciplinar, além de refletir sobre a importância de trabalhar com Educação Ambiental em sala de aula. É importante a participação de toda a comunidade nas ações e projetos que são desenvolvidos pelo corpo docente com a finalidade de sensibilizar o aluno na busca de valores e, ao mesmo tempo, o oriente a preservar e a cuidar do meio ambiente.

Palavras-chave: Educação; Estudante; Meio Ambiente; Preservação.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca investigar a importância da Educação Ambiental no âmbito educativo, pois, é no ambiente escolar que os estudantes começam a formar opinião a cerca do mundo e do que ocorre ao seu redor. A Educação Ambiental não deve ficar de fora das ações curriculares das escolas, é urgente falar de meio ambiente, é de grande relevância que todos alunos se conscientizem a respeito do que vem acontecendo com o planeta e o que pode acontecer se mudanças de comportamento não ocorra o quanto antes. A Educação Ambiental surge como possibilidade de reflexão para os estudantes, que aos poucos adquirem consciência da situação atual do planeta. Visto que a Educação Ambiental representa um importante instrumento capaz de transformar a degradação socioambiental, em busca de soluções práticas que amenizem os danos ambientais causados pela ambição desmedida do ser humano.

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo verificar quais fatores podem ser trabalhados pelos professores a fim de desenvolver ações pedagógicas com foco em Educação Ambiental, espera-se ainda verificar os documentos legais que amparam a prática da Educação Ambiental em sala de aula de forma interdisciplinar, além de refletir sobre a importância de trabalhar com Educação Ambiental em sala de aula.

Sabe-se que há um longo caminho a ser percorrido, visto que nem todas as escolas trabalham o tema Educação Ambiental em sala de aula, o que se configura como um

sério risco de se formar jovens sem interesse na causa da preservação ambiental, tão necessária na atualidade. A pesquisa tem início com algumas considerações a respeito da Educação Ambiental, seguindo com algumas observações dos PCN's e da Lei no. 9.975, e por fim, alguns posicionamentos a respeito da Educação Ambiental na escola. A escola tem o papel de criar novas gerações conscientes dos problemas que ocorrem na sociedade e no planeta como um todo, mas, não é somente papel da escola, a sociedade de forma geral deve praticar a Educação Ambiental.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É comum nos dias atuais ouvir falar em preservação e conservação do meio ambiente, mas, o que se tem são poucas ações práticas que visem contribuir de fato com a questão de conservação e preservação ambiental. É necessário que todos se conscientizem da real situação que o nosso planeta enfrenta nos dias atuais. Seja devido à poluição e desmatamentos constantes ou por pequenos danos que todos os dias os cidadãos comuns cometem sem perceber. Sobre meio ambiente, Dalanhol (2002), aborda que:

Meio ambiente é o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química, biológica, artificial, cultural e natural, com processos de produção ambientalmente corretos, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas,

ecologicamente equilibrado, para o uso comum do povo, essencial a sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público em todos os seus níveis e à coletividade, o dever de defendê-lo, conservá-lo e preservá-lo, tendo como princípio basilar e fundamental, a sustentabilidade. (DALANHOL, 2002, p. 22).

Na abordagem de Dalanhhol (2002), percebe-se que todos os cidadãos do planeta terra, tem a obrigação de contribuir pela manutenção de vida. Pois o meio ambiente é um patrimônio de todos os seres vivos. Diante deste contexto, surge a Educação Ambiental que visa disponibilizar em sala de aula orientação para os educandos sobre a importância da preservação do meio ambiente. Medina (2001) justifica Educação Ambiental como sendo:

A Educação Ambiental como processo [...] consiste em propiciar às pessoas uma compreensão crítica e global do ambiente, para elucidar valores e desenvolver atitudes que lhes permitam adotar uma posição consciente e participativa a respeito das questões relacionadas com a conservação e a adequada utilização dos recursos naturais deve ter como objetivos a melhoria da qualidade de vida e a eliminação da pobreza extrema e do consumismo desenfreado. (MEDINA, 2001, p.17).

Esta definição abrange a Educação Ambiental de forma ampla, trata-se de um processo, e como processo não pode ser instalada como uma disciplina específica, mas deve estar implícita em todas as ações educativas. Trata-se de um processo que promove a compreensão crítica e global,

dentro de uma visão sistêmica. Portanto, não se trata de uma tarefa fácil a de educar para a sustentabilidade ambiental, uma vez que a EA pretende estimular mudanças nos hábitos culturais, sociais e econômicos para alterar costumes que incentivam o consumismo e priorizam o desenvolvimento econômico.

É importante destacar que o Brasil é o único país da América Latina que possui uma política nacional específica para a EA, que nesta perspectiva apresenta um caráter interdisciplinar, a qual sua abordagem deve ser integrada e contínua. Sendo assim, a EA tem se constituído como uma ferramenta de grande relevância para se refletir a respeito das teorias e práticas que se concretizam as propostas pedagógicas com foco em EA, estas ações devem levar em consideração o público alvo a ser trabalhado, bem como o contexto em que estão inserido os atores sociais que vivenciarão tais ações.

É necessário que ocorra um processo participativo permanente, de maneira que não seja apenas informativo, é imprescindível a prática, de modo a desenvolver uma consciência crítica sobre a problemática ambiental. As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental, no Artigo 8º reza que:

A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico (BRASIL, 2012, p.70).

De acordo com a referida lei, as práticas pedagógicas com enfoque em Educação Ambiental devem ser contínuas e devem ainda ocorrer em todas as modalidades de ensino, ou seja, ainda na Educação Infantil, nos primeiros anos de vida da criança que devem começar as ações pedagógicas que visem proteger e conservar o meio ambiente.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE APOIAM A SUA PRÁTICA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, é um documento oficial elaborado pelo Ministério da Educação, que se configura como um importante referencial de qualidade educacional no Ensino Fundamental em todo o País. Os PCN's tem como função:

Orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997, p. 13).

Percebe-se que os PCN's é uma proposta flexível, que deve servir de orientação para todas as escolas, é importante que as ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente educativo tenham como base o proposto nos PCN's, como forma de padronização da educação nacional. Em se tratando da questão ambiental, o PCN Meio ambiente surge servindo de orientação

para que as escolas desenvolvam ações que visem conscientizar os alunos a respeito das questões relacionadas com a preservação e conservação ambiental.

A solução dos problemas ambientais tem sido considerada cada vez mais urgente para garantir o futuro da humanidade e depende da relação que se estabelece entre sociedade/natureza, tanto na dimensão coletiva quanto na individual. Essa consciência já chegou à escola e muitas iniciativas têm sido tomadas em torno dessa questão, por educadores de todo o país. Por essas razões, vê-se a importância de incluir Meio Ambiente nos currículos escolares como tema transversal, permeando toda prática educacional. É fundamental, na sua abordagem, considerar os aspectos físicos e biológicos e, principalmente, os modo de interação do ser humano com a natureza, por meio de suas relações sociais, do trabalho, da ciência, da arte e da tecnologia. (BRASIL, 1997, p. 169).

De acordo com o proposto no PCN Meio Ambiente, se faz necessário em caráter de urgência que todas as pessoas tenham consciência da importância da preservação do meio ambiente, é preciso ainda que se compreenda quão grave é a situação do planeta. A escola é a porta de entrada para a disseminação de informação, sendo necessário discutir sobre o tema, por meio de ações entre escola e comunidade, com projetos educacionais que visem orientar e conscientizar todos os estudantes, desde a Educação Infantil, para que se tornem cidadãos comprometidos com a questão ambiental.

A Educação Ambiental como tema

transversal deve estar presente em todas as disciplinas, perpassando seus conteúdos, como é desejado pelos educadores ambientais. A proposta dos PCN's é de uma abordagem ambiental integrada, tanto entre as disciplinas como entre a sociedade seus problemas específicos. Os Temas Transversais escolhidos para compor os PCN's são aqueles que necessitam ser desenvolvidos em caráter de urgência social, além de possibilitar o processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental, favorecer a compreensão da realidade e estimular a participação social, além disso, há ainda sugestões de como devem ser trabalhados os temas acima descritos: "Os temas transversais devem ser incorporados nas disciplinas já existentes, pois não foram criadas novas disciplinas para esses temas." (BRASIL, 2001, p.15).

O tema Meio Ambiente está relacionado à Saúde e ambos estão contidos no mesmo caderno do PCN, uma vez que, estão relacionados e envolvem a qualidade de vida da sociedade. Desde que, o homem interaja de maneira responsável com a Natureza. A Lei no. 9975 de 27 de abril de 1999 institui a Política Nacional de Educação Ambiental, a referida lei sobre Educação Ambiental reza em seu Artigo 1º que:

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 referida lei aponta a Educação

Ambiental, como sendo um trabalho desenvolvido em conjunto, a fim que se criem valores sociais com foco na preservação do meio ambiente para sustentabilidade. No Artigo 2º da mesma lei, consta ainda que:

Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo: I - ao Poder Público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente; II - às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem; III - aos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - Sisnama, promover ações de educação ambiental integradas aos programas de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente; IV - aos meios de comunicação de massa, colaborar de maneira ativa e permanente na disseminação de informações e práticas educativas sobre meio ambiente e incorporar a dimensão ambiental em sua programação; V - às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promover programas destinados à capacitação dos trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente; VI - à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de

problemas ambientais. (BRASIL, 1999).

É importante que a Educação Ambiental tenha início nos anos iniciais da Educação Básica, porém, a sociedade de forma geral, deve estar engajada nas questões ambientais, a Educação Ambiental deve fazer parte do cotidiano de todo cidadão para que a conscientização alcance a todos de forma geral.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

Sendo a escola o lugar privilegiado para desenvolver a capacidade crítica e de reflexão no aluno, é também o lugar para implementar atividades e ações que despertem o senso crítico e ao mesmo tempo responsabilidades com o outro. (DIAS, 1999). Para a realização desse compromisso, o papel do professor é fundamental, para a realização de projetos e processos de participação dos alunos, assim haverá uma mudança de comportamento e ao mesmo tempo comprometimento pessoal com a proteção ambiental. Furtado (2009) ressalta que:

[...] a importância da Educação Ambiental se explicita formalmente na obrigatoriedade constitucional, em sua inclusão nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na publicação da Lei Federal que define a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9795/ 1999), instrumentos legais e documentos governamentais que asseguram a temática um caráter transversal, indispensável e indissociável da política brasileira. (FURTADO, 2009, p.346).

Entretanto, apesar dessa iniciativa, ainda encontra-se resistência e dificuldade em praticar a EA, é preciso maior empenho e compreensão quanto a aplicação interdisciplinar e inclui-la no processo educacional e no planejamento. O desenvolvimento de projetos oferece a possibilidade aos professores de atuarem de forma interdisciplinar, além de apoiar-se em trocas sistemáticas e no confronto de saberes disciplinares. É nesse sentido de promover a articulação das ações educativas voltadas às atividades de proteção, recuperação e melhoria do meio ambiente, assim como potencializar a função da educação para as mudanças culturais e sociais que se insere a Educação Ambiental no planejamento educacional para o desenvolvimento sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar em uma sociedade que respeita o meio ambiente, no sentido mais amplo, assim como pensar na identidade profissional de um educador que contextualiza os valores sociais e culturais é uma tarefa que demanda tempo, sabedoria e comprometimento com os seres vivos de forma geral.

Sendo assim, conclui-se com esta pesquisa que os professores precisam repensar sua prática docente, propondo temas transversais que inclua a prática de uma Educação Ambiental, seja por meio de projetos educacionais ou qualquer outra forma de ação que vise conscientizar o aluno

a respeito da importância da proteção e conservação do meio ambiente. Percebeu-se que os PCN's para o meio ambiente oferece subsídios que visam orientar a comunidade escolar para uma prática diária de conservação do meio ambiente.

É preciso um constante olhar da teoria sobre a prática para que a cada dia a Educação Ambiental esteja presente dentro das escolas e por intermédio da escola alcance a comunidade de forma mais ampla. Pois, é importante a participação de toda a comunidade nas ações e projetos que são desenvolvidos pelo corpo docente com a finalidade de sensibilizar o aluno na busca de valores e, ao mesmo tempo, o oriente a preservar e a cuidar do meio ambiente.



MARIANA SARAIVA SABINO DA COSTA

Curso Normal Superior pela UNIARARAS (2005); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Educação ambiental à distância - documentos e legislação da educação Ambiental. (2ª ed., Vol. 5). Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2001.

_____. Lei n. 9795. Dispõe sobre a Educação Ambiental. Brasília, 27 de abr de 1999.

_____. Parâmetro Curriculares Nacionais. Ministério da Educação Brasília: Secretaria de Educação Média e tecnológica, 1997.

_____. Resolução nº2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União. Brasília: DOU, 2012.

DALANHOL, André. Responsabilidade Civil - Reparação do Dano Moral Ambiental. Dissertação do Mestrado da Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós - Graduação em Engenharia de produção. Florianópolis, 2002.

DIAS, G. F. Elementos para capacitação em educação ambiental. Ilhéus: Editus, 1999.

FURTADO, D. Os caminhos da educação ambiental nos espaços formais de ensino-aprendizagem: qual papel da política nacional de educação ambiental? Revista eletrônica mestrado em educação ambiental, 22. ISSN 1517-1256, jan a jul 2009.

MEDINA, N. A formação dos professores em Educação ambiental. In Panorama da Educação Ambiental no ensino Fundamental/ Secretaria De Educação Fundamental. Brasília: MEC - SEF, 2001.



A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL E NO MUNDO

RESUMO: Este artigo tem a finalidade de apresentar o quanto temos avançado nos direitos garantidos para a pessoa surda no país. Em forma de leis e trazendo algumas bagagens históricas veremos algumas dificuldades que temos passado neste quesito e mesmo com avanços, não podemos deixar de discuti-lo no campo educacional seja dentro das escolas ou em outras instituições para que tão somente o direito da inclusão seja garantido em todos os ambientes.

Palavras-chave: Educação; Língua; Surdo.

INTRODUÇÃO

Observando a trajetória histórica do ontem e o processo hoje, a história foi testemunha de como as pessoas com deficiência foram excluídas da sociedade e ainda hoje este fato se apresenta, portanto, este artigo se apresenta de maneira bibliográfica a educação dos surdos no Brasil e no mundo e tem como objetivo elucidar leis que garantem o direito a educação, especificamente nas salas de aula.

A história da inclusão no Brasil, está a cada dia se fortalecendo, especialistas vêm mostrando que a inclusão é necessária e com experiências, informações e conhecimento podemos transmitir uma educação de qualidade, para tanto, na maioria dos casos a integração do aluno portador de deficiência requer a presença de um professor que colabore dentro da sala de aula de modo que favoreça o progresso da aprendizagem, de forma significativa porém encontramos muitos professores sem formação na área e perdidos no trabalho com alunos de inclusão.

Atualmente os surdos ainda não têm assegurado a aprendizagem da leitura e da escrita de forma significativa, pessoas surdas, mesmo depois de passarem um longo período de escolarização, apresentam dificuldades na língua escrita.

As dificuldades encontradas por eles são produto de vários fatores, entre eles a formação docente, a qual está baseada na tradição oralista que considera os surdos como portadores de uma patologia.

A inclusão do aluno surdo nas salas regulares existe, porém há muitas falhas como

a falta de recursos adequados para trabalhar com eles, e para que a aula tenha uma boa performance e uma boa compreensão desses alunos o professor necessita de recursos visuais e de práticas pedagógica, onde possa facilitar a evolução dessas aulas.

AS LEIS SOBRE DIVERSIDADES

Existem várias Leis e documentos internacionais que estabeleceram o direito das pessoas com deficiência no nosso país, são eles:

1988-Constituição Federal da República
Prevê o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito de origem, raça, sexo, à idade e quaisquer outras formas de discriminação, garante o direito a escola para todos e coloca como princípio para Educação o “acesso aos níveis mais elevados do ensino da pesquisa e criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

1989- Lei nº 7.853/89
Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula do estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja público ou privado.

1990- Estatuto da criança e do adolescente (ECA).

Garante o direito a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sendo o Ensino fundamental obrigatório e gratuito (também aos que não tiveram acesso na idade própria) com um atendimento especializado preferencialmente na rede regular.

1994- Declaração de Salamanca

O texto, que não tem efeito de Lei, diz que elas também devem receber atendimento especializado crianças excluídas da escola por motivos como trabalho infantil e abuso sexual. A quem tem deficiências graves devem ser atendidas no mesmo ambiente de ensino que todos os demais.

1996- Lei de Diretrizes e Bases da educação nacionalista (LDB).

A redação do parágrafo 2º artigo 59 provocou confusão dando a entender que dependendo da deficiência a criança só podia ser atendida em escola especial. Na verdade, o texto diz que o atendimento especializado pode ocorrer em classes ou escolas especiais quando não for possível oferecê-lo na escola comum.

2000- Lei nº 10.048 e nº 10.098

A primeira garante atendimento prioritário de pessoas com deficiências nos locais públicos. A segunda estabelece normas sobre acessibilidade física e define como barreira obstáculos nas vias e no interior dos edifícios nos meios de transporte e tudo o que dificulta a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios de comunicação sejam ou não de massa.

2001- Decreto nº 3.956 (convenção da Guatemala).

Põem fim as interpretações confusas da LDB, deixando clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência. O acesso ao Ensino Fundamental e, portanto, um direito humano e prever pessoas em idade escolar dele mantendo as unicamente em escolas ou classes especiais fere a convenção e a constituição.

A LIBRAS foi reconhecida com língua oficial no Brasil (mesmo status da Língua Portuguesa) em abril de 2002 - e regulamentada pelo decreto 5.626 em novembro de 2005. Ele determina que as instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensinos federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal deverão implementar as medidas para assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva. O decreto considera pessoa surda como “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.”

POLÍTICA NACIONAL PARA SURDOS

TV - LIBRAS

TRIBUNAL SUPERIOR - TSE

Resolução TSE Nº 14.550 de 01 de setembro de 1994

Deficiente Auditiva - Propaganda Eleitoral Gratuita na TV com utilização de intérpretes de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais.

DIREITOS SURDOS - ACESSIBILIDADE

Lei Federal Nº 10.098 de 19 de novembro de 2000

“Estabelece Normas Gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das Pessoas Portadoras de Deficiências ou com mobilidade reduzidas, e dá outras providências”.

Capítulo VII da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização Art.17 a 19

(Surdos)

ESCOLA

Lei Federal Nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001

Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (Educação Especial - Implantar em (05) cinco, generalizar em (10) dez Anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organização não governamentais).

SURDEZ

Decreto Nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999

Art.4º é considerada Pessoa Portadora de Deficiência aquela que enquadrar nas seguintes categorias:

A) De 25 a 40 Decibéis (D.B.) - Surdez Leve;

B) De 41 a 55 (D.B.) - Surdez Moderada;

C) De 56 a 70 (D.B.) - Surdez Acentuada;

D) De 71 a 90 (D.B.) - Surdez Severa;

E) De acima de 91 (D.B.) - Surdez Profunda;

F) Anacusia (Profunda).

TELEFONE

Decreto Nº 2.592 de 15 de maio de 1998
Plano Geral de metas para a Universalização do Serviço Telefônico fixo comutado prestado no Regime Público.

Art.6º a partir de 31 de dezembro de 1999. A Concessionária deverá assegurar condições de acesso ao serviço telefônico para pessoas com deficiência Auditiva e da fala:

Tornar disponível Centro de atendimento

para Intermediação da Comunicação (1402)

TV LEGENDA EM PORTUGUÊS

Lei Federal Nº 6.606 de 07 de dezembro de 1978

Art.1º são as emissoras de televisão em todo o país obrigada a incluir, nas suas programações semanais de filmes estrangeiros, de preferência aos sábados, pelo menos um filme com legendas em português.

SÍMBOLO SURDEZ

Lei Federal Nº 8.160 de 08 de janeiro de 1991

Art. 1º É obrigatória a colocação de forma visível, do símbolo internacional de surdez em todos os locais que possibilitem acesso, circulação e utilização por Pessoas Portadoras de Deficiência Auditiva, e em todos os serviços que forem postos à sua disposição ou que possibilitem seu uso.

VESTIBULAR E/OU PROVA PARA SURDOS

Portaria nº1.679 de 02 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Para alunos com deficiência auditiva compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso: quando necessário, intérpretes de Línguas de Sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; flexibilidade na

correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; aprendizado da língua portuguesa, principalmente, na modalidade escrita (para o uso de vocabulário pertinente às materiais do curso em que o estudante estiver matriculado); materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade linguística dos surdos.

CARTEIRA DE HABILITAÇÃO

Resolução nº734/89 - Conselho Nacional de Trânsito - CONTRAN

art.54 o candidato à obtenção de carteira Nacional de habilitação, portador de deficiência auditiva igual ou superior a 40 decibéis, considerado apto no exame otoneurológico, só poderá dirigir veículo automotor das categorias A ou B.

Parágrafo 1º os veículos automotores dirigidos por condutores com a deficiência auditiva de que trata este, deverão estar equipados com: espelho retrovisor interno que permita a visão da via, quando se tratar de veículo de 4 rodas ou mais. Parágrafo 2º os condutores de veículos automotores habilitados nas categorias C, D, e que, na renovação de exame de sanidade física e mental, vierem a acusar deficiência auditiva igual ou superior a 40 decibéis, estarão impedidos para a direção de veículos dessas categorias.

ESCOLA - INCLUSÃO SOCIAL

Resolução nº02, de 11 de setembro - Conselho Nacional de Educação / M.E.C.

Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.

art.5º.....

II. Dificuldade de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos demanda linguagens e códigos aplicáveis;

Art.12. Os sistemas de ensino, nos termos da lei nº10.098/2000 e da lei 10172/2001, de acessibilidade.

Parágrafo 2º deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldade sinalizações diferenciadas dos demais educandos, acessibilidade ao conteúdo curricular, utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema BRAILE e a Língua de Sinais aprendido da língua portuguesa, facultando-lhe e às suas famílias a opção pela abordagem que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA

Parecer CFFA nº004/99. Limites da atuação do fonoaudiólogo no processo de aquisição de linguagem, habilidade de comunicação e intervenção educacional do portador de deficiência auditiva. Linguagem: a estimulação da fala e da linguagem deve ser vivenciada em situações contextualizadas, interessantes para o deficiente auditivo e nas quais seja privilegiada a função e o uso da língua oral. para o ensino da língua oral, pode ser utilizada qualquer metodologia, além das já citadas acima, à critério do fonoaudiólogo.

Cabe ressaltar que a LIBRAS deve ser apenas um veículo de comunicação entre o deficiente auditivo e o fonoaudiólogo, não cabendo ensinar ao deficiente auditivo a língua de sinais.

AMPARO ASSISTENCIAL AO IDOSO E AO DEFICIENTE

O Amparo Assistencial, no valor de um salário mínimo é pago ao idoso com 67 (sessenta e sete) anos de idade ou mais que não exerça atividade remunerada e ao portador de deficiência incapacitado para a vida independente e para o trabalho, desde que obedeça a algumas regras. - Leia mais. LEIS FEDERAIS:

LEI 7853 - Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

LEI 3298 - Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

LEI 8742 - Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. (Incluindo a deficientes)

LEI 10.436 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências
PORTARIA 1679 - Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de

deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

LEI 8160 - Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva. Achei legal, muitas questões estão mais esclarecidas agora, como a questão surdo X deficiente auditivo, sobre o INES, entre outros.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Declaração de Salamanca sobre princípios. Política e Prática em Educação Especial. 1994.

A importância da atuação da família/profissionais/legislação para o desenvolvimento da pessoa surda.

“Nós não devemos deixar que as incapacidades das pessoas nos impossibilitem de reconhecer as suas habilidades. As características mais importantes das crianças e jovens com deficiência são as suas habilidades” (HALLAHAN, KAUFFMAN. 1994)

Passando um pouco pela história da educação do surdo no Brasil e no mundo No período do Renascimento, o mundo passou a considera o homem como o centro à doença era considerado segundo a visão cristã, como um castigo recebido em punição e um pecado cometido, a doença passa a ser vista como uma falta de harmonia que podia ser curada através da natureza. (Castiglioni, 1947).

Na área da surdez Girolano Cárdano (1501-1576), juntamente com Giovanni Filippo Igrassias (1510-1580), estimulados pelo preceito Renascentista de valorização do corpo humano, desenvolveram pesquisas sobre a condutibilidade do ouvido. A partir desses estudos, Cárdano, que tinha um filho surdo, teria concluído que a surdez não representava para aprendizagem que poderia ser feito por meio da escrita.

Cárdano teria proposto que a capacidade de aprendizado dos surdos dependia da época em que o indivíduo teria adquirido a perda auditiva, ou seja: desde o nascimento antes da aquisição da fala, depois da aquisição da fala, mas antes da aquisição da escrita e depois da aquisição da fala e da escrita (Moore 1996, Soares, M.A, 1999, Moura 2000).

Não se tem notícia de que Cárdano teria colocado em prática essas considerações teóricas com outros surdos além de seu filho.

Pedro Ponce de Leon (1520-1584), deu início a educação dos surdos. Ponce Leon nasceu em uma família nobre da província de Leon, na Espanha, e tornou-se Monge Beneditino aos 32 anos. Foi dentro do mosteiro que teve contato com a surdez devido à presença de dois Monges surdos.

Ponce de Leon demonstrou que seus alunos surdos apresentavam faculdades intelectuais, discordando de que se acreditava anteriormente. A experiência de Ponce de Leon repercutia por toda a Europa, pois as famílias nobres ou donas de grandes fortunas viam na oralização dos surdos, realizada por ele a possibilidade de garantir herança e títulos aos membros surdos da

família, uma vez que apenas as pessoas que não falavam, chamada de mudos, eram desprovidos de direitos legais sendo que a partir do momento que aprendessem a falar tornavam-se cidadãos com todos os direitos.

Não se tem conhecimento da metodologia desenvolvida por ele, pois parece não ter publicado nada a respeito, tampouco transmitido seu método a alguém discípulo. Todos as suas anotações foram destruídas em um incêndio ocorrido na biblioteca do mosteiro. O que se tem informação é que ele iniciava seus ensinamentos através da escrita e, numa segunda fase, passava para o ensino da fala começando pelos fonemas (Moore, 1996, Soares M.A, 1999, Moura, 2000).

Por volta de 1760 Abbé de L'Épée (1712-1789) cria a primeira escola para surdos, o instituto nacional de Paris onde implantou o ensino por meios de gestos e o atendimento a surdos oriundos das diversas camadas sociais.

Os sinais da língua de sinais passaram a ser utilizada como pré-requisitos a aquisição da escrita.

Como nesse tipo de abordagem utilizada em diversos países. Estas línguas foram criadas pelos ouvintes e são, portanto, línguas artificiais que não devem ser confundidas com as línguas de sinais verdadeiras que desenvolveram imersos na cultura das comunidades surdas.

No Século XVII, o abade L'Épée reuniu surdos dos arredores de Paris e criou a primeira escola pública, foi o precursor no uso da Língua de Sinais. A metodologia utilizada por ele fez sucesso, mas, infelizmente,

teve curta duração pelo fato de ter sido desacreditada pela Medicina e pela Filosofia.

Segundo Rinaldi (1998), no governo Imperial de D. Pedro II, o professor francês Hernest Huet, a convite de D. Pedro II, veio para o Brasil para fundar a primeira escola para meninos surdos. Seguidor da idéia do abade L'Épée, que usava o método combinado, Hernest Huet nasceu na França em 1822 e ficou surdo aos 12 anos de idade.

Inaugurado no dia 26 de setembro de 1857, o Instituto recebeu o nome de Imperial Instituto de Surdos-Mudos. O Instituto foi um asilo, onde só eram aceitas pessoas do sexo masculino que fossem surdas. Acolhia surdos de todos os lugares do país e muitos deles eram abandonados pelas suas famílias. A carta de intenções do professor surdo francês Hernest Huet da fundação do Instituto dirigida ao Imperador D. Pedro II, encontra-se no Museu Imperial de Petrópolis – Estado do Rio de Janeiro, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. O Prédio foi projetado pelo arquiteto francês Gustav Lully, construído em estilo neoclássico no qual desde 1915 funciona o INES. Somente em 1931 foi criado o externato feminino, ensinando costura e bordado.

Órgão do Governo Federal pertencente ao Ministério da Educação, esse Colégio de Aplicação presta serviço atendendo atualmente crianças, jovens e adultos surdos.

Conforme Rinaldi (1998:284), desde então os surdos no Brasil passaram a poder contar com o apoio de uma escola especializada para a sua educação, obtendo a oportunidade de criar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS),

mistura da língua de sinais francesa com os sistemas de comunicação já usados pelos surdos das mais diversas localidades brasileiras.

Atualmente o Instituto é um Centro Nacional de Referência na área da surdez. Com todas as instruções passadas em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), o Instituto ainda ministra o português como segunda língua. Retornando à época de 1880, segundo Nogueira (1997), no Congresso Internacional sobre Educação de Surdos em Milão (Itália), foi endossado o método oral puro, conceituado por Moura e Silva (1896) como “método que ensina a palavra unicamente pela palavra, com a exclusão dos sinais naturais.” (p.7). Nesse congresso concluíram que todos os surdos deveriam ser ensinados pelo método oral puro, o oralismo. Nessa ocasião a Língua de Sinais foi oficialmente abolida, proibida de ser utilizada por mais de cem anos na educação de surdos. O manifesto de Milão, segundo Garretson (apud Nogueira 1997), foi rejeitada pela comunidade surda da época, que se tornou alienada, sem o direito de usar a Língua de Sinais. Na Biblioteca Central do INES do Rio de Janeiro podemos encontrar raridades como os Anais do Congresso de Milão, de 1880 onde consta a defesa que Gallaudet fez da língua de sinais, sendo por fim derrotada. No Congresso Internacional da Alemanha, 100 anos depois, houve uma atitude positiva em relação à Língua de Sinais que, mesmo durante a opressão oralista, conseguiu manter-se viva. Depois em 1896, o professor do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES - A. J. de Moura e Silva a pedido do Governo

Brasileiro, viajou para o Instituto Francês de Surdos, para avaliar a decisão do Congresso de Milão e concluiu que o método oral puro (oralismo) não era adequado para todos os surdos (REALY, 2007).

Em 1980 iniciaram os Estudos Lingüísticos no Brasil sobre a Língua de Sinais em Recife. Saindo o seu primeiro boletim, o GELES - Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez, fundado no Recife na UFPE.

Esta filosofia foi empregada em várias partes do mundo. Surgiu então no caso do Brasil, o português sinalizado, uma língua artificial na qual tanto a estrutura da língua oral quanto a de sinais fica prejudicada.

Os sinais são usados apenas como um meio de se chegar à língua oral e escrita.

O português sinalizado seguia a estrutura da fala e, além disso, houve a introdução do alfabeto digital para a representação de preposições e da flexão verbal. A língua de sinais passou a ser reconhecido como uma língua verdadeira a partir de estudos realizados por Stokoe em 1960.

Atualmente sabem-se as línguas de sinais não se baseiam e nem são derivadas das línguas faladas (RIBEIRO, 2003).

LINGUA DE SINAIS

Pesquisas demonstram que estas línguas, inclusive a "LIBRAS" apresentam as mesmas propriedades e seguem os mesmos princípios universais das línguas orais, possuindo, porém estrutura gramatical própria.

Sendo a língua de sinais uma língua

natural, seu aprendizado assim como o das demais línguas apresenta um período crítico. Assim o acesso, precoce a língua de sinais pela criança surda é tão crucial quanto o acesso à língua oral para a criança ouvinte. (RIBEIRO, 2003).

As crianças surdas filhas de surdos adquirem a língua de sinais de forma natural. Em um estudo realizado com crianças surdas em períodos de aquisição da British Sign Language Wole (1998) verificou que estas crianças passam por fases de desenvolvimento de linguagem semelhantes às crianças que estão adquirindo a fala. No Brasil, o início das ações governamentais voltadas para a educação da comunidade surda ocorreu apenas em 1857, com a fundação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro.

Em 1951 1ª turma de formação de professores especializados em deficiência auditiva o surgimento em São Paulo ao primeiro núcleo municipal para crianças surdas, em 1952 é o lançamento da campanha para Educação dos surdos Brasileiros em 1957 (Mazotta, 2001).

De acordo com Mazotta (2001) em 1961 a LDB (Lei nº 4024/61 Garantia direito a educação aos "excepcionais" (categorias que incluía os surdos).

O ideal de integração dos alunos chamados de especiais foi ganhando força e tomou impulso, na década de 90, com o surgimento da educação inclusiva que visa a colocação de todos os indivíduos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Em documentos oficiais, como a Declaração

de Salamanca (1994), o direito de surdo de utilizar a língua de sinais e garantido pelo acesso a um intérprete.

Somente em 1986 a Língua de Sinais passou a ser defendida no Brasil por profissionais influenciados pelos estudos divulgados pela Universidade Gallaudet University, que utiliza a ASL (Língua Americana de Sinais). Universidade única no mundo que possui direção assumida por surdos, divulga a filosofia da comunicação total. Com os avanços nas pesquisas sobre as línguas de sinais, acompanham a escolarização de surdos desde a educação fundamental até inclusive a universidade.

No Brasil no dia 16 de maio de 1987, foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Instituição de direito privado, sem fins lucrativos e de grande importância para o nosso país. Entidade máxima representativa dos surdos que trabalha em prol da Sociedade Surda garantindo a defesa dos direitos lingüísticos e culturais dessa população. Propagando a importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como meio natural de comunicação de pessoas surdas. Possui também outros objetivos, como a inclusão dos profissionais surdos no mercado de trabalho, se preocupando com as necessidades da pessoa surda, proporcionando a sua dignidade dentro da nossa sociedade, realizam também pesquisas para a sistematização e padronização do ensino de LIBRAS para ouvintes, que teve como resultado uma metodologia de ensino que foi publicada nos livros LIBRAS em Contexto – Livro/fita do estudante e LIBRAS em Contexto –

Livro/fitas do Instrutor/Professor. Sendo responsáveis por inúmeros cursos utilizando os materiais produzidos e publicados para a capacitação de Instrutores Surdos. Filiada a Federação Mundial dos Surdos, que tem sede administrativa em Helsinki - Finlândia. É um Instituição que mantém relações diretas com a ONU - Organização das Nações Unidas, UNESCO - Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas. ECOSOC – Conselho Social Econômico, OMS – Organização Mundial da Saúde, OEA – Organização dos Estados Americanos e OIT – Organização Internacional do Trabalho.

No século XX houve um aumento significativo de escolas para surdos em todo o mundo. Inclusive no Brasil, surgiram o Instituto Santa Terezinha para meninas surdas (SP), a Escola Concórdia (Porto Alegre – RS), a Escola de Surdos de Vitória, o Centro de audição e Linguagem Ludovico Pavoni – CEAL/LP – em Brasília-DF.

Esta sucessão de mudanças significativas teve seu ponto mais alto com a assinatura da Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que identifica a Língua de Sinais Brasileira como uma língua usada pela Comunidade Surda Brasileira. E posteriormente em Brasília, no dia 22 de dezembro de 2005 foi assinado o Decreto da Lei de LIBRAS Nº 5.626 de 22/12/2005 pelo Presidente Sr. Luis Inácio Lula da Silva e o Ministro da Educação Sr. Fernando Haddad.

Todas estas vitórias culminaram no primeiro Seminário para discutir o decreto 5.626/2005 que dispõe sobre a Libras, tendo o mesmo sido realizado nas Faculdades Integradas do Rio Branco no dia 23 de março

de 2006 em São Paulo e contou com a palestra do Sr. Neivaldo Augusto Zovico – Diretor Regional da Federação Nacional e Integração dos Surdos/São Paulo e Conselheiro do Conselho Estadual para Assuntos da Pessoa Portadora de Deficiência que falou sobre a apresentação histórica do Decreto 5.626/2005, mostrando o que a comunidade surda vem reivindicando ao longo dos anos até chegar nos dias de hoje.

O objetivo deste Seminário de acordo com a Comissão Organizadora, foi oferecer subsídios aos profissionais e educadores para se adequarem à lei, que, torna obrigatória a inclusão da Libras como disciplina curricular 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. Além do direito à educação, o decreto garante o direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, assim como define o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos no apoio ao uso e difusão da Libras.

Assim percebemos que os movimentos dos surdos no Brasil estão sendo de grande valia, acarretando resultados positivos que são muito significativos para a Comunidade Surda. A oficialização da LIBRAS foi um grande marco para a Comunidade Surda Brasileira ao prever intérpretes nas repartições públicas, hospitais, escolas, centros comerciais etc. Essa providência garantiu ao surdo acesso a todos os tipos de comunicação, preservando a sua inclusão social. A escolha da metodologia a ser aplicada vai estar na dependência do perfil das pessoas envolvidas e dos objetivos

da prática pedagógica assumida. Como em geral grupamentos não são homogêneos, a aprendizagem deverá levar em consideração a diversidade de idéias, comportamento, capacidade de assimilação de cada indivíduo antes de abordar o projeto de ensino. É papel da escola tornar-se sensível ao ritmo da evolução social e tecnológica. Assim como também para o professor que deve encarar como forma permanente os diversos tipos de funções a serem exercidas, procurando além de incentivar, mostrar que todos são capazes de aprender. É necessário também que o professor possa se libertar de determinadas práticas rotineiras, tendo oportunidade de consagrar mais tempo à observação psicopedagógica, dando lugar a intervenção junto ao aluno no momento em que ele achar mais importante. O aprendizado da língua portuguesa é mais difícil e prolongado, mas é necessário e importante para a comunicação com os ouvintes e a sociedade. Então, precisará de condições especiais para aprender esta língua que não é natural, para não ser discriminada. É impossível determinar como e onde surgiu o primeiro surdo, mas através de algumas pesquisas realizadas nessa área podemos ter uma visão geral da história dos surdos e de suas perspectivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças surdas que se desenvolvem naturalmente em língua de sinais não apresentam, portanto, atrasos lingüísticos, cognitivos e sociais.

O ideal seria formar os surdos, desde sua infância ao conhecimento das duas línguas. A cada língua que aprendemos ampliamos a percepção que temos do mundo e as possibilidades de interpretar as situações da vida cotidiana.

Não é só necessária a inovação educacional, mas o estímulo entre alunos, professor e família, para a construção do conhecimento. Pois se sabe que cada criança aprende com a família e com a sociedade a qual pertence. Cada grupo familiar tem seu código, sua maneira própria de viver. É preciso ter paciência, acreditar que todos são capazes. Esperar que a Educação Inclusiva seja olhada com mais carinho, pois cada um aprende dentro do seu limite e com muita vontade de poder participar do processo ensino aprendizagem, não como um “aleijado” ou doente, mas como um ser humano cheio de qualidades e vontade de aprender.



MARILDA PEREIRA DA SILVA DE LEÓN ALVEZ

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2013);
Especialista em Metodologia de Educação Física, pela Faculdade Campos Elíseos (2018);
Professora de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil Jardim Maracanã.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA. M, P. A inclusão dos surdos no ensino regular: A legislação. Trabalho de conclusão de curso. Unesp. Marília/ 2000. Disponível em < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/surdo_sistemaregular.pdf>. Acesso em agosto de 2018.
- BRASIL. Lei nº 7853 - Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. _____ . Lei nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005
- _____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.
- _____.Lei ° 3298 - Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
- _____.Lei nº 8742 - Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. (Incluindo deficientes).
- _____.Lei nº 8160 - Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadora de deficiência auditiva.
- MAZZOTTA. M. J. S. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. Revista Saúde Soc. São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011 - 377.
- PEREIRA, M. C. C. Ensino de Línguas para os Surdos. Acervo digital da Unesp. Disponível em < https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252174/1/unesp-need_reei1_ee_d11_da_texto2.pdf>. Acesso em agosto de 2018
- REILY. L. O papel da igreja nos primórdios da educação dos surdos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a11v1235.pdf>> Acesso em agosto de 2018.
- RIBEIRO, M. L. S; BAMUE,R. C. (Orgs). Educação Especial: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.
- SOARES. R. B. Libras no curso de pedagogia da PUC/ SP. Desafios e perspectivas na formação inicial dos professores. Mestrado em educação. São Paulo, 2016. Disponível em < <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19630/2/Renan%20Baptista%20Soares.pdf>> acesso em agosto de 2018.



UMA REFLEXÃO SOBRE A INFLUÊNCIA DA FIGURA PATERNA NA VIDA DA CRIANÇA

RESUMO: O presente artigo aborda reflexões sobre a influência da figura paterna na vida da criança e o papel que o pai exerce sobre seu filho. A figura paterna exerce limites sobre a criança, ajudando – na a ter noção do que é certo ou errado, com atitudes decisivas para a formação do seu caráter. O papel da figura paterna vem passando por transformações sociais, pois a maioria das famílias atualmente não apresenta as mesmas características de famílias mais conservadoras, onde o pai permanecia casado com a mãe até o fim da vida. Os problemas de dificuldades de aprendizagem relacionadas às questões familiares e emocionais são comuns nos dias atuais e por isso a necessidade de um acompanhamento psicopedagógico durante a vida escolar das crianças que sofrem com a separação dos pais. Pretende-se por meio desse artigo compreender a importância da figura paterna no âmbito familiar, escolar e no desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Figura Paterna; Transformações Sociais; Famílias.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral desse artigo é mostrar como o papel do pai na sociedade tem se transformado, sobretudo, nas últimas décadas.

A função paterna evoluiu e continua em pleno processo de evolução, devido às transformações culturais, sociais e familiares, passando pela cultura tradicional, onde os filhos eram propriedades do pai e as mães não tinham direito sobre seus filhos, e depois pela fase em que o pai era apenas o suporte financeiro da família.

A ausência da figura paterna na vida da criança pode causar efeitos no desenvolvimento cognitivo da criança e por isso especialistas, como Psicopedagogos podem contribuir no processo ensino aprendizagem.

Dentro dos padrões tradicionais e culturais a criança é parte integrante de uma família composta pelo pai e mãe. Neste sentido a figura paterna tem uma importância significativa em seu desenvolvimento afetivo e emocional.

Segundo Saraiva, Reinhard e Souza (2012) “(...) pais ausentes, muito autoritários ou muito distantes podem favorecer o aparecimento de problemas de personalidade nas crianças e também de dificuldades de interação com as demais pessoas. (...). Um pai que estimula a criança verbal e fisicamente, de maneira adequada, que dá ordens com explicação, que estabelece limites e responde às necessidades da criança, que se comunica afetivamente e solicita informações, favorece o desenvolvimento intelectual do filho. (...).

Quando o pai desempenha adequadamente sua função, possivelmente seus filhos conseguirão adquirir na vida adulta um sentimento de autoconfiança” (SARAIVA; REINHARD; SOUZA, 2012, p. 56).

Em séculos anteriores o pai exercia o poder na casa, com força para manter o círculo em que a família estava secularmente encerrada. Sua autoridade valia tanto para os filhos como para a mulher, que dele dependia economicamente.

Entender a questão da função paterna, tendo como eixo a identidade masculina, culturalmente determinada, tem sido tarefa de estudos, que colocam em perspectiva experiências contemporâneas de paternidade.

A ausência do pai acaba ocasionando muitas vezes um sentimento de culpa na criança, por acreditar haver provocado a separação e até por ter nascido.

Se um pai se preocupa em proporcionar um bom lar comum, ao lado de pais afetivos dos quais pôde contar com apoio incondicional, conforto e proteção, consegue desenvolver estruturas psíquicas suficientemente fortes e seguras para enfrentar as dificuldades da vida cotidiana.

A criança escuta e discrimina o tom de voz do pai e da mãe desde o útero materno, entretanto o vínculo do bebê com a figura paterna se inicia ainda no útero.

Em decorrência da separação, muitos pais estão solicitando a guarda compartilhada, ou seja, eles querem continuar participando da vida de seus filhos, e, exercendo o papel de pai, pois um novo perfil de figura paterna foi se configurando, dispondo livremente de

seu tempo e rejeitando a cultura masculina tradicional.

De acordo com Winnicott (1988):

Diz-se frequentemente que a mãe de um bebê é biologicamente condicionada para a sua tarefa de lidar de modo todo especial com as necessidades do bebê. Em linguagem mais comum, existe identificação – consciente, mas também profundamente inconsciente – que a mãe tem com o seu bebê (WINNICOTT, 1988. p. 399).

Para que a educação de uma criança seja equilibrada precisa haver a presença da figura materna e a paterna, mesmo que a figura paterna seja representada por um avô ou um tio, ou outro do sexo masculino. A ausência de uma figura paterna pode apresentar grandes transtornos emocionais para a criança.

AS INFLUÊNCIAS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA SOBRE A FAMÍLIA

Ao passar pela Primeira Guerra Mundial Freud nos alertou para um estado de mal estar na civilização e, depois de 80 anos de seus escritos, a psicanálise retoma essa discussão.

De acordo com Birman (2005):

Vivenciamos na contemporaneidade a extinção do sofrimento, uma vez que esvaziamos a alteridade e nossa vinculação com o outro está cada vez mais escassa. O sofrimento, pois, se relaciona com a alteridade, com a nossa capacidade de perceber que não somos autossuficientes e

que necessitamos do outro, da relação com o externo para nos constituirmos (BIRMAN, 2005, p. 93)

A sociedade contemporânea nos faz refletir sobre a autoridade, a família e os significados dos papéis conjugais e parentais, que apontam para uma nova estruturação de sociedade. Por meio de reflexões acerca dessa estrutura familiar, logo surge a figura paterna, onde o pai foi colocado por Freud em um papel fundamental na estruturação psíquica do sujeito e retomado nos textos sobre a cultura e a organização social.

Décadas atrás o modelo de pai se refletia no controle e na autoridade, a mãe cuidava apenas das tarefas domésticas, tratando exclusivamente da educação dos filhos.

Até o final do século passado, o pai desempenhava uma função educadora e disciplinadora, segundo códigos frequentemente rígidos e repressivos, mas em meio às mudanças sociais a partir da década de 60, devido à emancipação da mulher, surgiram novos padrões familiares e o pai começou a desempenhar também o papel de cuidador.

De acordo com Zorning (2010, p. 456):

A atualidade se define principalmente pela derrocada de referenciais simbólicos estáveis e por uma pluralização das leis e de possibilidades de subjetivação, tornar-se pai ou tornar-se mãe passa a depender muito mais da história individual de cada um dos pais e de uma lógica do desejo do que de um modelo de família nuclear tradicional, como no passado.

Muitos especialistas defendem que a quebra do vínculo afetivo com o pai pode gerar sentimentos de abandono e de rejeição por parte da criança e poderão repercutir em suas relações futuras, comprometendo a formação de novos vínculos.

Com a sociedade contemporânea e o desenvolvimento da racionalidade científica, vivemos um enfraquecimento do poder do pai, que trouxe ressonâncias para as formas de subjetivação, nos colocando ante um modelo de mal-estar, levando o sujeito a construir uma condição narcísica de existência, negando o outro e a alteridade não pode ser vivenciada.

A partir do século XV que os sentimentos familiares se transformam e a família passa a concentrar-se em torno da criança.

Além da divisão de tarefas, a consolidação da nova ordem familiar, também produziu efeitos na organização dos papéis de pai e mãe a serem desempenhados pelo casal a fim de contribuir para a manutenção da nova ordem social.

As transformações sofridas pela cultura contemporânea causam impacto na constituição da subjetividade humana, uma vez que ela se configura a partir de articulações das relações culturais com a história individual.

Diante das rápidas mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea e pós-moderna, o pai se vê frente a situações novas para as quais sua experiência é nula. Na sociedade contemporânea, inverte-se a situação, e são os filhos que transmitem aos pais saberes e novos modelos de conduta.

A sociedade contemporânea é marcada

pela fluidez, ao contrário da solidez da sociedade tradicional, e pela incerteza, pelo princípio da autonomia, pela crença de que tudo é possível.

Ao analisar a família contemporânea, acredita-se que ela tenha perdido o seu papel de mediação protetora entre o indivíduo e a sociedade, e, em decorrência disso, um sentimento de órfão acaba por tomar conta de crianças e adolescentes. Essa situação de abandono está presente nas famílias populares e também nas famílias de maior poder aquisitivo, nas quais os pais estão mergulhados numa luta desenfreada por ascensão social e material.

Segundo Ocariz (2002):

As mudanças na estrutura familiar e no lugar da mulher na família contemporânea também impuseram mudanças na metapsicológica psicanalítica : da mulher que inveja o pênis passou-se a falar de uma mulher que sabe sobre o gozo que os homens desconhecem. Como vemos, a questão da função materna está instalada em um terreno bem complicado (OCARIZ, 2002, p. 279).

Na agitação do mundo moderno, não há mais espaços para contatos e comunicações duradouras, inclusive no meio familiar, devido as suas características individualistas e egocêntricas.

Estamos diante de muitos desafios com relação à construção e vivência da figura paterna. No entanto, tais aspectos envolvem diretamente o lugar materno, o qual influencia nas questões paternas, uma vez que o afeto foi historicamente um atributo materno assim como o saber sobre os filhos.

FUNÇÃO PATERNA

Antes do século XIX a primeira definição atribuída à paternidade era política e religiosa, uma vez que o pai de família, Deus e o rei eram considerados figuras soberanas.

A partir do século XIX, quando se consolidam os direitos da criança, nasce um novo conceito de paternidade. Toda a criança passa a ter direitos em função do seu interesse e bem-estar. Desse modo, a filiação paterna também passa a ser um direito.

De acordo com Feldman (2007, p. 348):

Os pais permissivos dão a seus filhos orientação indulgente ou inconsciente e, embora carinhosos, exigem pouco deles. Por outro lado, os pais disciplinadores são firmes, determinam limites para seus filhos.

A função paterna inclui o papel de estabelecer limites, ajudar o filho a ter noção de certo e errado, com atitudes decisivas para a formação do caráter.

Estudos da psicossomática, que versam sobre a interação entre a saúde psíquica e os problemas físicos, revelam que a imagem do pai é aquela de quem costuma impor limites aos filhos.

Segundo Alberti(2010):

Todo pai verdadeiro é um pai que assume adotar seu filho, independente de ser ou não o pai biológico. Assim, não se pode nunca atribuir a função paterna à mera paternidade genética, nem mesmo quando esta é atestada pelos mais sofisticados exames de laboratório (ALBERTI, 2010 pg. 18).

Ao atingir o segundo ano de vida, onde já existe a imagem de pai e mãe, a figura

paterna é acentuada e tem a função de apoiar o desenvolvimento social da criança.

Para Prado e Abrão (2015, p. 110) “A função paterna só pode operar na medida em que o pai está instituído no discurso materno. A mãe é uma figura imprescindível para que o pai desempenhe a sua Função de maneira efetiva”.

É extremamente importante e fundamental que o pai participe da vida do filho, de seus momentos importantes, sejam estes bons ou ruins.

De acordo com Lacan (1995):

Para que haja alguma coisa que faz com que a lei seja fundada no pai, é preciso haver o assassinato do pai. As duas coisas estão estritamente ligadas. O pai como aquele que promulga a lei é o pai morto, isto é, o símbolo do pai. O pai morto é o Nome-do-pai que se constrói aí sobre o conteúdo (LACAN, 1995, p. 204).

Uma família que tem um pai ausente poderia inserir a presença de alguém para suprir essa carência de masculinidade, como um tio, um avô, um amigo, alguma figura masculina, para exercer o papel de figura paterna.

De acordo com Prado e Abrão (2015):

O pai se faz importante na medida em que é o responsável por instaurar a Lei e inserir o indivíduo na cultura e na sociedade, de modo que a falha, ou um desempenho ineficaz de sua Função Simbólica, comprometerá de forma significativa, a noção de alteridade, além de colaborar com a fragilização do pacto social. (PRADO E ABRÃO, 2015 p. 107)

Atualmente o pai vem dividindo com a esposa tarefas domésticas; vai em reuniões dos filhos, leva-os nas aulas de natação, dança, futebol, judô, entre outros, num contexto onde ocorrem transformações históricas e sociais, com novas configurações familiares e alterações nos papéis do homem e da mulher.

O papel do pai no desenvolvimento da criança e a interação entre pai e filho é um dos fatores decisivos nos processos cognitivos e sociais.

Freud (1911), afirma: “na maioria dos seres humanos, tanto hoje como nos tempos primitivos, a necessidade de se apoiar numa autoridade de qualquer espécie é tão imperativa que seu mundo desmorona se essa autoridade é ameaçada”.

A necessidade da figura paterna no processo de desenvolvimento infantil ocorre entre seis e doze meses, quando a criança se vê inserida no triângulo edípico, denominado organização genital precoce.

É possível perceber a pouca relevância dada à paternidade no que diz respeito às licenças-maternidade e paternidade, sendo que a licença paternidade é apenas de cinco dias e a maternidade de quatro a seis meses.

De acordo com Dor (1991):

O homem, enquanto pai tem que dar provas, num dado momento, de que realmente possui aquilo de que todo o homem é desprovido. O pai enquanto homem, jamais pode dar outra prova senão dar aquilo de que é desprovido (DOR, 1991, p. 34).

Podemos pensar que a figura paterna é uma das responsáveis pelo estabelecimento das regras e a sua ausência impede que

essas crianças construam uma identidade masculina.

A ausência da função paterna no ambiente familiar cria na construção psíquica da personalidade da criança a dificuldade de se expressar com criatividade e inibe a espontaneidade de seu filho.

A AUSÊNCIA DA FIGURA PATERNA

A ausência da figura paterna pode influenciar muito na vida do indivíduo.

Algumas complicações podem ocorrer em uma criança que cresce com um pai ausente, tais como:

1 - Insegurança: Na maioria das culturas, o pai é aquele que fornece a proteção e os recursos necessários para a vida. Quando uma criança é criada sem um pai, ela pode desenvolver sentimentos de insegurança. Se a mãe ou o cuidador não conseguir dinheiro suficiente para sustentar a família, o filho homem pode desenvolver problemas com relação à insegurança financeira, já a filha mulher tenderá a ficar fascinada por pessoas ricas. Os sentimentos de insegurança podem se estender a outras áreas da vida da criança e, como resultado disso, ela pode vir a desenvolver transtornos de ansiedade.

2 - Bloqueio de habilidades: Sem a orientação certa, a criança sem pai pode não desenvolver habilidades importantes para a vida e acabar ficando para trás com relação às outras crianças de sua idade, tanto a nível acadêmico quanto social. A criança pode se isolar das demais e não conseguir obter

boas notas na escola. Alguns estudos têm demonstrado que crianças com pais ausentes têm uma maior probabilidade de não irem bem na vida escolar.

3 - Dificuldade em seguir regras ou respeitar autoridades: As crianças com pais ausentes, especialmente as do sexo masculino, podem não aprender a se submeter a uma figura de autoridade, e como resultado disso podem se tornar rebeldes e adeptos da violação das regras. Se a criança não aprender que é necessário respeitar as leis e as figuras de autoridade, isso pode criar sérias consequências negativas para ela no futuro.

4 - Não se sentem amadas: Em alguns casos, a criança pode se sentir mal amada devido à ausência do pai. Isso prejudica principalmente as mulheres, já que, geralmente, a forma como a menina se relaciona com o pai é o que vai determinar como ela idealizará os seus relacionamentos amorosos. Tais mulheres podem até se apaixonar, mas não chegam a ter um relacionamento sério, muitas vezes se apaixonam com rapidez e logo perdem o interesse pelo parceiro.

5 - Sentimento de inferioridade: Se a criança acreditar que a falta de um pai faz dela uma pessoa defeituosa, ela pode desenvolver um complexo de inferioridade. Isso pode prejudicar muito a sua autoestima, levando-a a ter problemas de insegurança com relação a si mesma no futuro, pois se acha menos digna que os outros. É claro que isso não tem nada a ver com a realidade, no entanto, o sentimento persiste e precisará ser tratado, caso contrário, essa criança vai

sempre se sentir inferior.

Ainda que a criança tenha sido criada com um pai ausente, não significa que irá desenvolver algum dos problemas citados anteriormente, e mesmo que desenvolva algum deles, como por exemplo, um transtorno de personalidade indesejado, pode se mudar isso.

Muitos dos sintomas apresentados pelas pessoas que nos consultam hoje têm a ver com estes tipos de fixações primárias, com as vicissitudes dessa alienação primordial e sua saída. Os sintomas de angústia desintegradora, pânico, depressão, anorexia, são sintomas que têm a ver com esses momentos primários de desenvolvimento infantil (OCARIZ, 2002, p. 284).

A função paterna é fundamental para a constituição psíquica do homem, na medida em que é por meio da operação da função paterna que a criança poderá separar-se da mãe e voltar-se para o mundo, possibilitando sua inscrição cultural e social.

De acordo com Freud (1911):

A tristeza de um filho pela morte do pai não consegue suprimir sua satisfação por ter finalmente conquistado sua liberdade. Em nossa sociedade de hoje, os pais tendem a se agarrar desesperadamente ao que resta de uma potestas patris famílias agora tristemente antiquadas. (Freud, 1911, p. 284).

Com a ausência do Pai, não são possíveis a fantasia, a elaboração mais complexa do pensamento, a criação e a curiosidade tão necessárias ao processo da aprendizagem, da leitura e da escrita.

Muitas vezes a criança sofre calada com

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as novas concepções de família pode-se notar a importância da figura paterna na vida das crianças.

Quando uma criança cresce em um lar comum, com a presença de pais afetivos (função paterna e materna), dos quais pôde contar com apoio incondicional, conforto e proteção, consegue desenvolver estruturas psíquicas suficientemente fortes e seguras para enfrentar as dificuldades da vida cotidiana.

Sabe-se da importância da figura paterna na formação da personalidade e identidade da criança desde a infância até sua vida adulta. Crianças que não conheceram limites advindos do pai irão procura-los em tudo, e quando adultos, frequentemente os encontrarão em situações conflituosas e perigosas.

Diferente do que a sociedade acredita, a rejeição de um pai traz mágoas e marcas profundas em uma criança; a dor emocional pode ser revivida por anos, levando à insegurança, hostilidade e tendência à agressividade na vida adulta.

A presença paterna contribui para a introdução da criança no mundo das diferenças, nos âmbitos social e sexual, o que favorece a construção de relacionamentos e a confiança nos outros.

Conclui-se que a criança precisa da presença da figura paterna no decorrer do seu desenvolvimento, mesmo que o pai seja separado da mãe, pois sempre será peça fundamental na vida de seus filhos.



MARINA DE FÁTIMA URBANO MARQUES

Graduação em Pedagogia
pela Unisantana (2011);
Professora de Educação Infantil
e Ensino Fundamental na
Prefeitura Municipal de São
Paulo

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Sonia. O adolescente e o Outro. – 3.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BANDEIRA, L. Um país de filhos da mãe (prefácio). In: THURLER, A. L. Em nome da mãe: o não reconhecimento paterno no Brasil. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009 p. 15-22.
- Birman J. Mal-estar na atualidade: psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- DOR, J. O pai e sua função em psicanálise. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1991.
- FELDMAN, Robert S. Introdução à psicologia. São Paulo: McGrawhill, 2007.
- FREUD, Sigmund. Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (“o caso Schreber”), artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913). Freud obras completas volume 10. São Paulo. Editora Cia. das Letras, 2010.
- LACAN, J. Sobre o complexo de Édipo. In: _____. O seminário. Livro 4: a relação de objeto. 4. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1995. cap. 12, p. 203-219.
- MADALENO, R. Curso de Direito de Família. Rio de Janeiro: Forense, 2008
- OCARIZ, M.C. Feminilidade e função materna. In: ALONSO, S.L.; GURFINKEL, A.C.; BREYTON, D.M. (Org.) Figuras clínicas do feminino no mal-estar contemporâneo. São Paulo: Escuta, 2002. 349p. cap. 8, p. 277-287.
- PRADO Juliana; ABRÃO Jorge. Paternidade: um estudo psicanalítico sobre pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Psicologia, 02 (01), Salvador, Bahia, 2015. Disponível em: <http://revpsi.org/wp-content/uploads/2015/04/Prado-Abrão-2015-Paternidade-um-estudo-psicanalítico-sobre-pesquisas-desenvolvidas-no-contexto-brasileiro.pdf>. Acesso em 19/06/2018.
- SARAIVA, L. M.; REINHARD M. C.; SOUZA, R. C. A função paterna e seu papel na dinâmica familiar e no desenvolvimento mental infantil. Revista Brasileira de Psicoterapia, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 52-67, 2012.
- Winnicott, D. W. (1988). Os bebês e suas mães (J. L. Camargo, Trad.). São Paulo, Martins Fontes.
- WINNICOTT, W. A criança e seu mundo. Harmondsworth, Inglaterra: Penguin Books Ltd., 1979.
- ZORNIG, S. M.A-J. Tornar-se pai, tornar-se mãe: o processo de construção da parentalidade. Tempo psicanalítico, v. 42, n. 2, p. 453-470, 2010.



A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Pensar a arte na educação infantil é valorizar e desenvolver a realização pessoal, satisfação de si mesmo e dos outros, o prazer, a alegria, contribuindo para formação integral do ser humano. Em educação infantil, o mais importante, é a criança ter o espaço para viver a arte na escola, tendo a oportunidade de fazer, criar, explorar materiais e expressar-se. Desta forma, a experiência transformadora é aquela que vai associar a vivência cultural a ação criadora, e para o professor, é interessante que o saber articulado a uma experiência a prática. Estamos acostumados a ver a diversidade da arte como nas diferentes modalidades na expressão plástica, na música, na dança, no teatro, reconhecendo assim, as linguagens artísticas possibilitam o desenvolvimento da criatividade. Podemos utilizar outras técnicas nas chamadas aula de artes ao passo que em relação ao aprendizado das diferentes técnicas, a unidade escola tem privilegio, o enfoque nas questões voltadas para área de artes utilizando o desenho, pintura, recorte, colagem entre outros que são indispensáveis para o aprendizado do educando para ir integrando-se ao mundo artísticos.

Palavras-chave: Experiência; Transformação; Conhecimento.

INTRODUÇÃO

Recentemente, a educação infantil não estava inserido no ciclo básico, mas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 permitiu que este estágio pedagógico encontrasse sua própria posição no esforço de formação das crianças, da mesma forma a arte abriu caminho neste espaço pioneiro, uma vez que ela exerça uma tarefa essencial nesta esfera educacional, englobando os fatores do conhecimento, da sensibilidade e da cultura.

A criança tem uma mentalidade semelhante à do artista, pois ambos ingressam facilmente no universo do faz e conta, aplicando o dom de fantasiar a tudo e fingindo que algo é, na verdade, alguma coisa bem diferente. Assim, um mero traço pode se converter no telhado de uma casa, pois veem as coisas a sua volta de uma forma especial, com uma percepção mais apurada e sensível, que lhes permite significar o mundo por meio de configurações únicas, sendo capazes de idealizar, criar e simbolizar.

Este surto criativo permanece na criança até cerca de 6 ou 7 anos de idade, por conta de inúmeros fatores psíquicos, e a partir destes momentos a maior parte dos indivíduos deixa de lado esta tendência potencial e segue outros caminhos. Infelizmente, os movimentos pedagógicos dominantes, ao invés de estimular os futuros adultos a desenvolverem seus dons artísticos, optam por refrear os impulsos criativos e a livre capacidade de expressão dos aprendizes.

Assim, a educação que deveria privilegiar a liberdade de manifestação dos alunos, acaba

por reprimir a lado perceptivo das crianças, antes que possa ser plenamente aprimorado. Os professores levam para as salas de aula seus pontos de vistas sobre a arte, o qual espelha o discurso predominante na esfera social, reforçando determinadas ideias, como por exemplo, a arte como é algo que emana do nada e da mente de um gênio criador.

Desta forma, o ato de brincar por meio do ensino da arte, é o mais viável, é o caminho pelo qual se conduz a criança a vivenciar-se, perceber-se, e reconhecer-se, estimulando a sua natureza, elevando autoestima, e fazendo com que reconheça o seu valor. O brincar é experimentar na arte, assim como experimentar vários materiais não estruturados, como sucatas, retalhos, e outros elementos de composição, criam situações planejadas não fixas, alteradas em seu próprio movimento, criando possibilidades de emersão do talento artístico, tornando o espaço escolar num local de experimentação, que educa e transforma. A experiência transformadora pode ser iniciada pela pintura, livro, desenho, música, teatro, dança, tecnologia ou todo qualquer impulso que diz "heureca". A arte pode ser utilizada como estratégias para atingir esse caminho e um bom professor, tem a capacidade de colocar a criança nesse lugar no espaço de experimentação.

É importante refletirmos sobre possibilidade da arte na educação infantil. Dessa maneira, como poderá a educação infantil contemplar a arte em seu trabalho com as crianças Para tanto, é essencial que o professor aprenda a reparar nos poético de cada criança, nas suas formas de conhecer apropriar-se do

mundo e expressá-lo. Construir uma prática pedagógica que abrange as oportunidades de acesso a riqueza da produção artístico cultural, promovendo a aproximação das crianças aos diferentes códigos estéticos, ampliando seus repertórios vivenciais e culturais. Faz se necessário encoraja-la a experimentação abrindo um espaço para o contato, manuseio, a exploração, a invenção, a produção com diferentes materiais. Nesse sentido, então, poderá o professor seguir ajudando meninos e meninas a darem forma e expressões aos seus sonhos e devaneios, as suas múltiplas linguagens. Enfim, a serem autores, criadores de suas próprias artes.

O QUE O EDUCADOR PRECISA SABER PARA TRABALHAR COM ARTES

A arte deve estar presente nos currículos escolares e está sujeito a diferentes interpretações. Nesta disciplina, que todos vão conhecer experiências que poderá ajudar a equilibrar as práticas. As oficinas possibilitam a autoria infantil mais elaborada e autônoma. As atividades possuem aspectos comuns que os seduz: o acaso, o imprevisto e a surpresa, eles vão sendo capazes de refletir sobre suas experiências de produção, conquistando a autonomia de criação.

Os educadores compreendem como é importante para formação integral do aluno e para ele ser capaz de se comunicar e se expressar de maneira pessoal com o uso da linguagem visual, ainda se perguntam sobre quais ações didáticas podem ser

encaminhadas para atingir este objetivo.

A disciplina da arte visual nas escolas brasileiras são didáticas com atividades em que as questões artísticas são internas ou atividades em que as questões artísticas partem de propostas externas, sempre com problemas colocados pelo professor.

Na educação infantil as crianças aprendem artes visuais e vão progressivamente conseguindo relacionar os conhecimentos adquiridos, permitindo que a criança alimentem-se simultaneamente dos desafios que o educador lhe encaminha e dos que eles próprios lhes propõem a resolver. A criança vai adquirindo experiência e conseguindo muitas vezes resolver questões externas com soluções encontradas a partir das questões internas e vice-versa.

Nesse momento o professor deve promover a crescente tomada de consciência pelos educandos sobre os processos de produção de artes bem como apreciação dos seus efeitos visuais, socializar as alternativas que elas encontram e os procedimentos que são os mais utilizados. Deverá apoiar os educandos a expressar as sensações e os sentimentos e a debater as ideias sobre as suas produções artísticas, ele poderá fortalecer o desejo de novas criações, mantendo o desejo, o interesse, a vontade e a curiosidade pela criação da arte visual.

O educador deverá considerar e planejar o lugar onde vai ocorrer a atividade artística, e, é fundamental para que ela funcione bem, os materiais assim como o espaço, precisam estar organizados, de forma em que todos possam participarem das atividades com empenho.

É importante, que mantenha uma atmosfera em que se arriscar, experimentar, mostrar ou que fez, sejam valores reconhecidos por todos e desejados pelas crianças. É importante também permitir que a crianças antecipe ideias e sentimentos em relação as atividades que estão por vir.

O educador deverá acompanhar as atividades produtivas das crianças nas diferentes modalidades, decidindo o momento de observar, de acompanhar o desenvolvimento de todos os momentos de arte. As intervenções deverão articular suas próprias marcas nas artes visuais e a outras, adquiridas pela ampliação de repertório proposto. Isto vai depender da grande parte do conhecimento do educador que vai sendo construído lentamente, no desenvolvimento das atividades artísticas em que os educandos vão construindo ao longo do seu percurso criativo, do seu olhar atento as produções e as possibilidades expressivas na arte. Isto é o que vai lhe permitir reconhecer as ações que considerem os processos de criações dos educandos, desmontando estereotípias, ajudando-os na construção de um pensamento, e de uma sensibilidade, mais investigativa no campo da arte visual.

A abertura com que os educadores olham para aquilo que os educandos fazem e o que cria território de pertencimento. Ao desenvolver sua percepção, o professor fica mais sensível as necessidades de cada educando. Escuta –lós significa perceber com o corpo inteiro, o que ele está querendo dizer. Voltando à epigrafe, como a obra de arte pede uma interpretação ativa, os educandos solicita que os educadores,

interpretem suas necessidades. Essas interpretações se transformam em ações que favorecem ferramentas necessárias para que os educandos atuem no mundo, e a arte é uma dessa ferramentas. O acesso as várias linguagens artísticas propiciam a expressão singular de cada um, ao mesmo tempo em que exercita a participação coletiva. Essa é uma experiência próxima a do cidadão que, guardado na singularidade, participa ativamente da comunidade a qual pertence.

Todos esses cuidados têm como expectativa trabalhar com as crianças os processos de produção e de transformação, a busca de significações, a confiança e a valorização da experiência do outro e a postura do professor como mediador de um processo criativo que é essencialmente singular, próprio de cada criança. Não se defende um único padrão de beleza, clássico, mas sim as diferentes abordagens construídas pelo homem ao longo de sua história, abrindo assim, as possibilidades expressivas e sensíveis das crianças.

QUAL O LUGAR DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

A arte não deve ser habilitada apenas por aqueles que se dedicam ao seu ensino. Ele está presente no mundo e, pela sua porosidade, nos toca, nos influencia, nos torna interpretes dos cenários sociais e das manifestações da cultura.

A arte como processo de aprendizagem expressa a vida, ao construir e reconstruir pela experiência artísticas, suas interpretações do mundo o sujeito aprendiz constitui

significados e, neles sua formação identitária.

As intervenções enunciadas revelam cuidadosa elaboração de experiências e reflexões sobre o papel do ensino da arte, endereçado à infância. Pontos de partida, para o educador repensar sua prática e proporcionar aos seus educandos oportunidades de se sentirem e de serem protagonistas de suas aprendizagens. Acredita-se que é importante que o educador, questione sua rotina e construam olhar apurado sobre as relações cotidianas. Estranhar o natural e estimula a criatividade, a inovação, o agir. É necessário proporcionar ao educando momentos marcantes para que os mesmos possam estar estimulados nas competências técnicas, estéticas e éticas.

O papel do educador de artes é observar e escutar as pistas que os educandos deixam ao longo do percurso. Cada educando é um universo potente de expressão, que oferece alguns pontos de partida para o educador criar ações poéticas e momentos de interação. Por sua vez, ampliam as ideias e a imaginação dos educandos, as encorajam a fazer perguntas, projetos, e a buscar realização. É importante, que o educador crie condições e ofereça tempo para os educandos possam realizar seus trabalhos.

O envolvimento do educador é imprescindível para que o ensino da arte proporcione momentos de interação e aprendizado. Como os educandos, cada educador é único e traz consigo, vivências que se expressam em sua maneira de ensinar. Cada ação realizada está conectada à memória todo sentimento e todas as experiências de uma área de nossa vida, que

tocam as outras como: a respiração circulam, sempre em movimento.

A convivência com crianças poderá proporcionar aos educadores inspiração para muitas realizações. Os educandos influenciam diretamente todo o percurso criador como artista, e conviver com eles sempre traz novos pensamentos, percepções e experiências de um aprendizado.

Os educandos trazem questões de suas vidas em seus trabalhos de arte. Muitas vezes, desenham e pintam contando e histórias, misturando super-heróis, com pai e outros familiares. A escola pode ser espaço para construir e reconstruir o mundo, pode falar sobre a vida e se sentir pertencente a essa comunidade, logo, livre para expressar.

No universo escolar, tem questões de tempo, espaço, e estrutura, mas é possível inovar com parceiros dentro de uma instituição, de um sistema.

Acredita-se que a cultura de cada uma das pessoas que estão na escola, poderá ser incluída no currículo da arte. Desta forma, o trabalho com a arte, ganha singularidade, é vivo, pois é feito por pessoas envolvidas.

Para que o trabalho com os educandos seja vigoroso precisa manter viva a curiosidade, sua identidade suas experiências que acrescentam ao longo da sua trajetória, ao final da qual ele mesmo será também outro.

O espaço para arte é algo que educa, na verdade, ele é considerado o terceiro educador, sendo um ambiente que dá a possibilidade de criação. A organização de um espaço como um canto podem ter materiais e com os quais são as possibilidades que os educandos farão transformação deste

próprio ambiente.

O espaço tem intenção, ação e orienta a determinada ação que lhe convida a determinada maneira. Por esta razão é necessário que as crianças desfrutem dos espaços da escola sem muitas restrições, de maneira respeitosa e criando um clima acolhedores entre todos os envolvidos.

É preciso pensar nos espaços e ambientes da escola para que propiciem encontros, pesquisas e criação. O ambiente se faz pela ocupação e pelos sentidos de criarmos no espaço a maneira como os materiais estão dispostos. O tempo que ali passar as pessoas que a frequentarem este ambiente será despertado para a ação e a organização deste deslocamento.

O corpo do educando fala, é a arte em suas expressões, não é possível separar reflexão e o pensamento, não existe um sem o outro, ambos estão juntos.

A criança e sinestésica, atua no mundo com todos os sentidos. Canta, enquanto desenha, dança enquanto canta, virá uma cambalhota enquanto declama uma poesia, tudo junto. O corpo está a serviço da alma, ela está plena. A escola poderá correr o risco de seccionar este ser integrado quando não oferece condições para que essa integração se concretize.

Entender o corpo na arte, é uma forma de pensar que algo muitas vezes pode não ser percebido. O corpo articula conexões entre tudo que vivemos, ele também percebe o invisível, o indizível, isto tudo faz parte da concepção de criança, pois é preciso silenciar para poder perceber, sentir e sensibilizar a percepção do corpo. A própria arte clama em

todos um espaço de existência! Ela cria em todos um espaço para recebe-lá.

Todos os lugares são lugares para aprender, inclusive na natureza, pois ela é um manancial de possibilidades para formação estética, não só para os educandos como para todos os seres humanos.

Temos que reconhecer o quanto a natureza é necessária a criança, para que haja afirmação devida e crescimento. Não se pode então pensar em educação. Educação verdadeira se a criança está afastada do seu verdadeiro habitat.

O contato com a natureza reconcilia com o nosso ser, nosso corpo fica muito mais vivo e somos chamados a restaurar a natureza que existem em nos lugares que vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lugar da arte na educação infantil, deve ser um lugar sensível, a exploração, de excesso de satisfação, do desafio, da investigação, sendo lugar de experimentar os materiais, os espaços, o corpo, o tempo, a natureza.

A imaginação e a criatividade das crianças não existem limites, o que favorece o desenvolvimento de suas potencialidades, o seu protagonismo, a exploração e a apropriação de suas múltiplas linguagens, ampliando suas formas de expressão.

Nestas perspectivas é que o professor conheça a função da arte na escola e que não utilize apenas como caráter utilitário, ou meramente instrumental, mas que saiba efetivamente das possíveis contribuições que as artes podem trazer para

o processo do ensino e da aprendizagem dos educandos e tenha condições de tornasse um facilitador nesta função.

O ensino da arte apresenta inúmeras razões que justificam a presença das artes no currículo escolar, ele entende que, ao realizarem atividades artísticas, os alunos desenvolvem autoestima, autonomia, sentimento de empatia, capacidade de simbolizar, analisar, fazer julgamentos, tornando-se capazes de ter um pensamento mais flexível, além de desenvolver um senso estético com possibilidades de estabelecer habilidades específicas numa inter-relação das artes com outros componentes curriculares.



MAURA FARIAS FERNANDES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIFIEO (2001); Especialista em Psicopedagogia Clínica pela Faculdade UNIFIEO (2002); Professora de Educação Infantil da rede Municipal Ensino de São Paulo.

REFERÊNCIAS

- BARBIERI, Stela. Interações: onde está a arte na infância? Coleção Interações. Ano 2012. São Paulo. 5º Edição
- EDUCAÇÃO INFANTIL. Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagens e orientações didáticas. Secretaria Municipal de Educação /DOT Ano 2007
- PIMENTAL, Valeria. Entre o acaso e a intenção. In Revista. Avisa-la, edição número 8, outubro /2001
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E LITERATURA NA ESCOLA

RESUMO: Este artigo traz uma revisão bibliográfica com o tema voltado à Literatura e a Leitura na Escola. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é apresentar e refletir acerca da importância da Literatura e da Leitura na Escola nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com as diversas formas de prática na escola. Despertar no aluno o hábito da leitura é um dos objetivos almejados pelos educadores e um termo muito citado na atualidade quando nos referimos a aprendizagem da leitura e a sua importância para a formação do indivíduo. Nos dias atuais a escola deve promover práticas diferenciadas e o acesso a diferentes materiais para que o aluno inserido na era tecnológica, possa ter contato com outros portadores textuais no seu dia a dia na escola, não apenas com a função de cumprir o proposto nos programas escolares, mas também pelo prazer da leitura em si. A escola torna-se um espaço para estabelecer uma relação entre literatura, livro e criança, e o professor é quem irá propor atividades que façam a criança refletir e construir conhecimentos a partir da literatura, mediando o processo de construção do conhecimento por parte dos alunos. É preciso que o contato dos alunos com os livros seja livre e dirigido para que o aluno tenha as duas possibilidades de aprendizado.

Palavras-chave: Literatura; Leitura; Práticas Pedagógicas; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo geral apresentar e refletir acerca da importância da Literatura e da Leitura na Escola e traz como objetivos específicos, apresentar a concepção do ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental; elencar aspectos do trabalho com a literatura na escola; abordar questões relativas ao ensino da leitura na escola, no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental.

De acordo com Lajolo (2011, p. 106) “é a leitura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos”. A literatura no currículo escolar torna-se importante no sentido da formação do cidadão que possa exercer os seus direitos na sociedade letrada, usando a língua e a linguagem de forma competente e autônoma.

Este estudo traz uma revisão bibliográfica de proposta reflexiva organizada em três capítulos, o primeiro capítulo trata da organização do Ciclo de Alfabetização e seus propósitos em relação a aprendizagem, no segundo capítulo abordamos o trabalho com a Literatura na escola e no terceiro capítulo apresentamos as concepções sobre a importância do ensino da Leitura na Escola.

A escola se torna um espaço para estabelecer uma relação entre literatura, livro e criança, e o professor é quem irá propor atividades que façam a criança refletir e construir conhecimentos a partir da literatura, mediando o processo de construção do conhecimento por parte dos

alunos. É preciso que o contato dos alunos com os livros seja livre e dirigido para que o aluno tenha as duas possibilidades de aprendizado.

Temos então os seguintes questionamentos: Quais são os propósitos de ensino no Ciclo de Alfabetização tendo em vista a Leitura e a Literatura no contexto escolar? Como a Literatura e a Leitura são trabalhadas em sala de aula contribuindo para a aprendizagem e a formação dos alunos?

Um dos propósitos do ensino da leitura é a compreensão e um dos propósitos da alfabetização e do letramento é auxiliar as crianças a compreender o que leem e o que escrevem. Não podemos confundir os propósitos do ato de aprender a ler com o processo de compreensão da leitura, nem sempre o aluno compreende aquilo que lê ou encontra significado naquilo que lhe está sendo ensinado.

ANOS INICIAIS E ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização pode ser vista como um processo que requer algumas habilidades motoras, psicomotoras e de pensamento, e não apenas um processo mecânico de decodificação e memorização de palavras e símbolos. Segundo as Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade MEC (2007) a ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo

para se apropriar desses conteúdos.

Neste novo contexto, o ensino no primeiro ano do ensino fundamental não pode priorizar somente as aprendizagens de leitura e escrita, é extremamente importante a realização de um trabalho pedagógico que estude as diferentes áreas do conhecimento e todos os saberes necessários para a formação integral do aluno.

De acordo com o Art. 30 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos MEC (2011), os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento. Nesta perspectiva, os alunos devem ter acesso as diferentes linguagens e as diferentes formas de expressão, envolvendo as diferentes disciplinas do currículo escolar.

A escola tem o dever de ensinar aos seus alunos a ler e entender não só as palavras, as histórias, mas também todas as aprendizagens necessárias ao seu desenvolvimento integral, desta maneira, tornam-se importante o trabalho com a literatura e a leitura desde muito cedo, despertando o prazer no ato de ler, pelo aluno. Muitas crianças não têm acesso ao universo da leitura em sua residência e no meio em que vive, tornando essencial o trabalho da escola com o intuito de propiciar tais experiências aos seus alunos.

A escola torna-se um espaço para estabelecer uma relação entre literatura, livro e criança, e o professor é quem irá propor atividades que façam a criança refletir e construir conhecimentos a partir da literatura, mediando o processo de construção do conhecimento por parte dos

alunos. É preciso que o contato dos alunos com os livros seja livre e dirigido para que o aluno tenha as duas possibilidades de aprendizado.

A LITERATURA NA ESCOLA

Na área do ensino da leitura e literatura, o trabalho da escolar consiste em utilizar pedagogicamente todas as formas de linguagem, de maneira que cada criança possa se apropriar das linguagens de maneira adequada e que este aprendizado tenha sentido e significado, para isso, o professor deve rever a sua prática utilizando-se de didáticas diferenciadas em diferentes contextos e com a utilização de diferentes materiais.

Para o educador é necessário ter em mente qual o tipo de cidadão que está sendo formado neste contexto educacional e quem é o leitor que se educa e qual é o propósito do ensino e da aprendizagem, neste sentido, a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e do passado e em termos da possibilidade de participação nas práticas sociais da vida cotidiana.

Um dos propósitos do ensino da leitura é a compreensão e um dos propósitos da alfabetização e do letramento é auxiliar as crianças a compreender o que leem e o que escrevem. Não podemos confundir os propósitos do ato de aprender a ler com o processo de compreensão da leitura, nem sempre o aluno compreende aquilo que lê ou encontra significado naquilo que lhe está

sendo ensinado.

A leitura deve acompanhar a criança durante todo o seu crescimento, desde muito pequena, ela deve ter acesso a portadores de textos dos mais variados gêneros, o acesso ao mundo letrado contribui para o processo de desenvolvimento intelectual da criança, na capacidade de concentração e em seu desenvolvimento cognitivo, nesta perspectiva, a literatura infantil se torna importante por proporcionar conhecimento de forma prazerosa e de maneira lúdica.

De acordo com Dalvi (2013, p.128) as leituras realizadas, pelos alunos, fora da sala de aula [...] apresentam um alto grau de dependência em relação às práticas de leitura escolares. As possibilidades de realização de leituras autônomas pelos alunos são influenciadas pelas possibilidades de acesso a livros. Nas práticas de leitura [...] destacam-se algumas estratégias e táticas de escolarização da literatura desenvolvidas pelos professores, uma vez que inclusive a biblioteca escolar constitui-se como espaço que propicia e controla leituras.

A literatura em sala de aula é uma forma de comunicação e interação da realidade com o meio, ou seja, pode levar a criança a refletir e a expor as suas ideias. Nos diferentes níveis de ensino os educadores utilizam a leitura como uma maneira de reparo dos déficits encontrados em relação as práticas leitoras fora do contexto escolar e o trabalho com a leitura, literatura e os diferentes gêneros textuais promovem o desenvolvimento das crianças no que se refere as atividades voltadas ao aprendizado da leitura.

Com base nas ideias de Dalvi (2013, p. 130)

valorizar o texto literário em sua pluralidade e em suas distintas dimensões pode contribuir para a integração de saberes na medida em que: a) a escola incentive a leitura de obras clássicas em diálogo com produções contemporâneas, numa abordagem que seja simultaneamente diacrônica e sincrônica; b) o aluno possa compreender a literatura como fenômeno cultural, histórico, ideológico, político, simbólico e social, capaz de dar a ver as contradições e conflitos da realidade; c) o ensino não menospreze o caráter dialético das obras literárias, como produtos de cultura cuja função é, paradoxalmente, abalar ou subverter os consensos instituídos no âmbito da própria cultura; e d) o texto literário seja abordado em diálogo com outros produtos ou artefatos culturais.

O ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA

A leitura e o ato de ler deve estar atrelado ao sentido e ao significado que se pretende com a leitura, seja ela voltada para as práticas sociais, comunicação, prazer e gosto pela leitura ou pela aprendizagem propriamente dita com base nos padrões escolares previamente estabelecidos. A leitura deve ter significado para o leitor e ter definido objetivamente qual é o seu propósito e a sua importância no contexto em qual está inserida esta situação de aprendizagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 53) a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção e significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento

sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador¹, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

Com base nas ideias de Grispino (2002), é preciso que a escola, tenha previsto em seu projeto e organização curricular e pedagógica, momentos em que a leitura e a literatura sejam promovidas e vistas como um fator que corrobora para a qualidade do ensino. Desta forma, a escola deve promover atividades com o intuito de intensificar tais práticas, pensando nos espaços, nos momentos de leitura, em seu acervo pedagógico e nos diferentes materiais que possam contribuir para a prática da leitura no ambiente escolar.

O interesse e o hábito pela leitura iniciam-se desde muito cedo na própria família, quando a criança observa o comportamento leitor dos pais e posteriormente passa ao contato como o mundo da leitura na escola e no meio em que vive. Esses “exemplos leitores” contribuem para despertar na criança o gosto pela leitura e o desejo de conhecer esta prática, que deve ser iniciada desde os primeiros anos de vida da criança.

Segundo Souza (2004, p. 223): “o professor deve proporcionar várias atividades inovadoras, procurando conhecer os gostos de seus alunos e a partir daí escolher um livro ou uma história que vá ao encontro das

necessidades da criança”. É papel da escola proporcionar o acesso ao mundo da leitura, e com especial atenção àqueles que não têm acesso no ambiente familiar ou no meio em que está inserido, o acesso da criança ao ambiente letrado deve iniciar o mais breve possível.

Quando falamos em uma nova proposta de ensino para a leitura e a escrita, temos a proposta construtivista e o letramento, que trazem como perspectivas que o falar, o ler e o escrever devem estar reunidos em um único processo, com o propósito funcional do uso da língua voltada para as práticas sociais, neste sentido alfabetização e letramento ocorrem juntos.

Conforme Oliveira (2009, p.70-71) é de fundamental importância que, desde o início, a alfabetização se dê num contexto de interação pela escrita. Por razões idênticas, deveria ser banido da prática alfabetizadora todo e qualquer discurso (texto, frase, palavra, “exercício”) que não esteja relacionado com a vida real ou o imaginário das crianças, ou em outras palavras, que não esteja por elas carregado de sentido.

De acordo com Solé (1998, p. 34) “no ensino da leitura só se aprende a ler lendo, e que o leitor deve estar em contato com os mais diversos tipos de textos que se utiliza no dia a dia, mostrando para a criança o que precisa ser construído no aprendizado da leitura”, neste sentido é fundamental que a criança tenha acesso a diferentes portadores e gêneros textuais, dentre eles, aqueles que despertem o interesse e a curiosidade das crianças, destacando a literatura infantil.

Com base nos Parâmetros Curriculares

Nacionais (1997) é necessário que a atividade de leitura tenha sentido para o aluno, com o objetivo de formar cidadãos capazes de compreender e interpretar diferentes tipos textuais, na escola e também fora dela. Neste sentido, formar leitores requer condições favoráveis para a prática de leitura e o uso adequado que se faz dos materiais e livros.

De acordo com Sousa (2010, p. 9) explorar o contexto, esmiuçar o texto, ver o vocabulário, ler trechos da obra, mostrar a linguagem, falar sobre a vida do autor, fazer um resumo do conteúdo da obra, levar textos que falam sobre (leram) a obra; fazer uma peça, ver um filme são várias das estratégias apresentadas pelos professores para aproximar os alunos dos textos literários. E muitas vezes, surte um pouco de efeito. Muitas vezes o professor tem que pegar o caminho inverso, recorrendo a outras linguagens mais próximas dos alunos.

A organização do trabalho educativo na escola, é necessária para que se possa alcançar os objetivos propostos para o ensino da leitura na escola, destacando entre eles, o da formação de cidadãos críticos, capazes de compreender os diversos materiais escritos e gêneros textuais que fazem parte do meio social no qual o aluno está inserido.

A leitura não deve ser incentivada apenas nas atividades em sala de aula ou em momentos pré-determinados pela rotina escolar, o aluno pode ter acesso a portadores de textos e materiais escritos em diferentes momentos, para que o hábito de ler se torne uma atividade cotidiana, despertando o prazer pela leitura e a contribuindo para a formação de “alunos leitores”.

Segundo Linhares; Lopes (2007, p. 3) para que o ensino da leitura nas escolas se desvincule do quadro insatisfatório, “a leitura realizada em sala de aula deve ser o resultado de uma interação entre leitor, texto e autor”, desvinculando o ensino da leitura a um insucesso na escola, a linguagem em suas diferentes formas contribui para que o processo de leitura tenha êxito.

Despertar no aluno o hábito da leitura é um dos objetivos almejados pelos educadores e um termo muito citado na atualidade quando nos referimos a aprendizagem da leitura e a sua importância para a formação do indivíduo. Nos dias atuais a escola deve promover práticas diferenciadas e o acesso a diferentes materiais para que o aluno inserido na era tecnológica, possa ter contato com outros portadores textuais no seu dia a dia na escola, não apenas com a função de cumprir o proposto nos programas escolares mas também pelo prazer da leitura em si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o término desta pesquisa conclui-se que a Leitura na escola, exerce um papel fundamental para o desenvolvimento das competências leitora e escritora na criança além de um meio de inserção nas práticas sociais em uma sociedade letrada, formando cidadãos críticos e autônomos.

O ambiente letrado e o acesso aos diferentes materiais escritos utilizados na sociedade tornam-se ferramentas importantes no processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos voltados às práticas sociais de leitura e escrita. A escola tem um papel fundamental neste sentido, proporcionando o acesso a diferentes materiais e práticas que corroborem para um ensino de Leitura eficaz e prazeroso.

Ao falarmos em literatura infantil, procuramos evidenciar sua importância ao desenvolvimento do aluno, especificamente no que se refere aos processos de alfabetização e letramento. A literatura infantil não possui caráter neutro, uma vez que seus aspectos históricos evidenciam interesses diversificados que a envolveram em cada período de sua história. Atualmente, pode se pensar na literatura infantil na perspectiva de suas contribuições para os processos de alfabetização e letramento.

Partindo dos elementos pesquisados constatou-se que a escola busca conhecer e desenvolver na criança as competências da leitura e da escrita e a literatura infantil é muito importante neste processo. O contato com histórias e livros na educação infantil proporciona a criança apropriar-se do

universo letrado e do imaginário. A literatura infantil é capaz de transformar o indivíduo em um ser pensante e crítico que compreende o mundo a sua volta e o contexto no qual está inserido.

Com base nos aspectos observados e analisando as possibilidades de trabalho com a leitura em sala de aula, temos que os professores, nem sempre, vão despertar o interesse pela leitura em todos os alunos, passamos então na definição do hábito da leitura, que deve ser incentivado e com práticas diferenciadas apoiadas em diversos materiais, vai tornando o trabalho com a leitura mais prazeroso e o professor passa a ser um exemplo de leitor para o aluno.

Assim, a Literatura contribui para que os alunos possam expandir seus conhecimentos e modificar suas relações com o meio, para tanto, é imprescindível que o professor esteja consciente do seu papel no processo de desenvolvimento cognitivo, compreendendo a importância da seleção, organização e planejamento de atividades que tenham como objetivo o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Incentivar o aluno ao hábito da leitura é um dos objetivos almejados pelos educadores e nos dias atuais a escola deve promover práticas diferenciadas e o acesso a diferentes materiais para que o aluno inserido na era tecnológica, possa ter contato com diferentes materiais, textos, livros, revistas, etc., não apenas com a função de cumprir os conteúdos curriculares mas também pelo despertar do prazer da leitura em si.



MELISSA RODRIGUES GARCIA

Graduação em História (2000); Pós-graduação em História e Historiografia: Sociedade e Cultura (2002) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho; Pós-graduação em Gestão Escolar pela Faculdade Bandeirantes (2010); Pós-graduada em Arte, Educação e Terapia pela Faculdade de Conchas - FACON (2013); Professora de Ensino Fundamental II e Médio na EMEF Professor Josué de Castro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 2.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 3.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na Educação Básica: propostas, concepções, práticas. Caderno de pesquisa em Educação. PPGE/UFES. Vitória: Espírito Santo. Vol. 19, nº 38, p. 123-140. Jul/Dez 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/download/7896/5604>>. Acesso em 05 agosto 2018.

GRISPINO, Izabel Sadalla. O Hábito da Leitura. 2002. Disponível em: <http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1278:o-habito-da-leitura&catid=103:artigos-educacionais&Itemid=456> Acesso em 05 agosto 2018.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6.ed. São Paulo:

Ática, 2011.

LINHARES, Mara Coura. LOPES, Elisa Cristina. A Leitura no Ensino Médio: Concepções e Práticas. Revista Virtual de Estudos da Linguagem. Vol 5. 2007. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/edicoes-antiores/quinta/>> Acesso em 05 agosto 2018.

OLIVEIRA, Cláudio Henrique. QUEIROZ, Cristina Maria de. Leitura em sala de aula: a formação de leitores proficientes. RN, 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com>>. Acesso em 05 agosto 2018.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. O professor e sua concepção de aluno-leitor do texto literário. Trabalho apresentado no III Colóquio da ALED. Recife, UFPE, 2010.

SOUZA, Renata Junqueira de. Leitura do professor, leitura do aluno: processos de formação continuada. UNESP – Presidente Prudente. 2004. Disponível em: <www.unesp.br>. Acesso em 05 agosto 2018.



HISTÓRIA DA ÁFRICA NAS ESCOLAS

RESUMO: A História do continente africano, no Brasil, vem sendo negligenciada há séculos. Tal negligência pode ser notada a partir da escassez de conteúdo em livros didáticos, e de cursos em universidades, os quais contemplem a disciplina de História da África. No entanto, muitos estudos vêm sendo desenvolvidos sobre o tema. Pode-se dizer que há avanços sendo observados, embora permaneçam tímidos em relação à quantidade de barreiras a serem vencidas. O objetivo deste trabalho é analisar parte da produção bibliográfica relacionada à História da África e seu ensino em sala de aula. Para isso, selecionamos artigos em bases de dados como Scielo e revistas científicas classificadas pela CAPES como A e B. Nossa hipótese inicial - a qual demonstrou ser verdadeira - era que o ensino de História da África enfrenta barreiras desde os cursos de licenciatura nas universidades e chegando até as salas de aula da educação básica.

Palavras-chave: História da África; Ensino de História Africana; Educação Básica; Lei 10369/03

INTRODUÇÃO

O advento da Lei 10639/03 obrigou as escolas brasileiras obrigou a serem feitas mudanças em todas as comunidades escolares. Desde o currículo dos cursos de formação de docentes, até o conteúdo ensinado em sala de aula.

O objetivo deste estudo é analisar como tal lei impacta nessas comunidades escolares, sobretudo na Educação Básica. Para isso, analisamos estudos relativos à temática, sobretudo artigos constantes no site Scielo, de forma a que obtivéssemos uma base teórica sólida.

Tal estudo justifica-se sob o ponto de vista de que mais da metade da população brasileira, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE ano), mais da metade da população brasileira se autodeclara negra (Preta ou Parda), no entanto, sua ascendência não se encontra representada nos ambientes escolares. Tal fato, segundo nossa hipótese inicial, decorre, dentre outros fatores, do chamado Racismo Institucional - uma forma de manifestação de racismo que ocorre dentro de instituições e, em geral dá-se pelo apagamento de determinado grupo étnico (como a ausência de material didático, por exemplo, que inclua pessoas negras, ou que as representa de forma equivocada, com estereótipos e em situações constrangedoras).

Desta forma, primeiramente realizamos uma breve revisão bibliográfica para, em seguida, discutimos os resultados encontrados. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

OLHARES SOBRE A HISTÓRIA AFRICANA

Como já citado, a Lei 10639/03 traz à tona a obrigatoriedade do ensino de História da África em instituições de ensino brasileiras. No entanto, para o pesquisador Anderson Ribeiro Oliva (2003) destaca que tal lei teria gerado nos meios escolares e acadêmicos inquietações e dúvidas, geradas pelo fato de profissionais da educação serem obrigados a ensinar algo que desconhecem.

O desconhecimento da História do continente africano revela um conteúdo curricular das universidades que tende a focalizar a Europa e a “esquecer-se” da África. desta feita, o autor analisa a representação da História da África e dos indivíduos africanos “em um dos poucos livros didáticos de História elaborados no país que abordam a África com um capítulo específico.”

Ao criticar tais representações, Oliva espera alertar pesquisadores, autores e autoras de livros didáticos para a forma como enxergamos esse continente e salienta que “devemos voltar nossos olhares para a África, pela sua relevância incontestável como palco das ações humanas e pelas profundas relações que guardamos com aquele Continente por meio do mundo chamado Atlântico.” (OLIVA, 2003, p. 421)

O autor recupera o fato de que:

Se o ensino de História no Brasil passou por uma profunda transformação nos últimos vinte anos, a mesma parece não ter atingido de forma significativa o estudo da História da África. Da criação da primeira cátedra de História no país, em 1838, no Colégio Pedro

II, até o final dos anos 1970, as mudanças no ensino da disciplina foram limitadas pelo modelo positivista hegemônico em uso. Porém, os anos 1980 e 1990 reservaram um espaço fecundo e estimulante para a (re)significação de sua existência. Estabeleceu-se um diálogo, mais ou menos aberto, entre os diversos setores interessados em repensar a abordagem da História em sala de aula. Outras perspectivas teóricas – Marxismo e História Nova – passaram a inundar os livros didáticos, levando à incorporação de abordagens econômicas estruturais e temáticas dos conteúdos tratados ou determinados pelos currículos. (OLIVA, 2003, p. 424)

Prova desta pouca mudança apontada por Oliva (2003) é a análise feita por MATTOS (2003) acerca de como a História da África é apresentada no livro didático de Montellato (2000). De acordo com Mattos (apud OLIVA, 2003), o material, que era pensado para a 6ª série do Ensino Fundamental, utilizava-se de uma proposta de abordagem temática da História, mas que, no que se refere à História africana, muito deixou a desejar:

Por exemplo, no capítulo que trata da Expansão Marítima Europeia dos séculos XV e XVI, a “África aparece apenas como uma sucessão de pontos geográficos a serem ultrapassados”. Na unidade seguinte, que estuda o “desencontro entre culturas” Mattos se incomoda que não haja nem uma palavra sequer sobre África, africanos ou os diversos povos daquele continente e de como participaram destes desencontros. Eles entram em cena na terceira unidade, para caracterizar “a construção da sociedade

colonial”, basicamente como força de trabalho. Em outros momentos, como no debate sobre a escravidão, os autores do livro reproduzem versões tradicionais da historiografia brasileira, ao naturalizarem a escravidão por “ela”, de alguma forma, já existir em África. (...) Por fim, a autora conclui que a tendência de conjunto [...] é o lugar encapsulado (como uma simples questão de mão-de-obra) e naturalizado (negro = africano = escravo) da questão negra no ensino da história do Brasil. Qualquer trabalho com livros didáticos anteriores aos PCNs apenas reforçaria esta tendência (MATTOS, 2003, p.132-134 apud OLIVA, 2003, p. 427).

Tal tratamento dado à história do continente mostra-se extremamente prejudicial no contexto brasileiro, no qual, segundo Munanga (2015, p.20), seríamos “o melhor exemplo de um país que nasceu do encontro das diversidades étnicas e culturais”. O autor destaca que embora os “sangues” tenham se misturado houve e ainda há resistências identitárias por parte das matrizes culturais formadoras do Brasil. Para ele, tais resistências permanecem se manifestando e “influenciando a vida cotidiana de todos os brasileiros indistintamente”. E mais:

os preconceitos culturais, apesar da mestiçagem, não deixaram de existir como ilustrado hoje pela chamada intolerância religiosa e pelos preconceitos raciais que estão correndo soltos até nos campos de futebol. A questão fundamental que se coloca é como ensinar a história desses povos que na historiografia oficial foi preterida e substituída pela história de um único continente, silenciando a rica diversidade

cultural em nome de um monoculturalismo justificado pelo chamado sincretismo cultural ou mestiçagem, quando na realidade o que se ensina mesmo é a Europa com sua história e sua cultura. (MUNANGA, 2015, p. 20)

Sendo assim, um país multirracial e multicultural, mas cuja história é centrada apenas na Europa, na imensa maioria das vezes, Munanga (2015) afirma que tanto a lei 10639/03 quanto a 11645/08 que tornam obrigatório o ensino da história do continente africano, dos negros e povos indígenas brasileiros têm “função reparatória e corretora” (idem, 2015, p. 20). Portanto, ensinar História da África a partir de pontos de vista não eurocêntricos é imperativo, com a finalidade de combate ao racismo em nosso país.

NA SALA DE AULA

Em estudo feito no município de Alvorada (LAUREANO, 2008) observou-se as estratégias de apresentação da história do continente africano para alunos do ensino fundamental e médio. Como resultado, observou-se que os professores poderiam estar mais motivados para o ensino de História da África, assim como demonstram motivação para outros tópicos, “se tivessem conhecimento suficiente do assunto”. A partir dessa lógica, podemos inferir que o problema do não cumprimento da Lei 10639/03 teria maiores chances de ser solucionado “se houvesse mais investigações que chegassem aos professores sobre a África” (LAUREANO, 2008, p. 339).

O estudo de Laureano mostra-se

muito importante, pois o pesquisador realizou observações, entrevistou alunos e acompanhou aulas dadas sobre África dentro das unidades escolares selecionadas. O resultado de sua pesquisa, por sua vez, aponta para um cenário de esperança, pois verifica-se a disponibilidade de professores e alunos para aprenderem e multiplicarem seus conhecimentos sobre o tema.

Em outro estudo de caso, realizado com alunos de oitavo ano da rede municipal de São Paulo, Helena Wakim Moreno (2016) reforça que apesar de já terem se passado mais de dez anos da promulgação da lei 10.639/2003, ela ainda se encontra em fase de crescimento no que concerne ao “reconhecimento do seu papel como um agente de promoção da cidadania através do acesso à memória e à história dos afro-brasileiros e do Brasil, como nação” (MORENO, 2016, p.291).

A pesquisa foi realizada com o objetivo de investigar o modo como alunos do oitavo ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) de São Paulo vêm pensando “a África, os africanos e sua história a partir dos conhecimentos obtidos na escola e reavaliado suas percepções anteriores sobre tema” (MORENO, 2016, p.291). Os resultados, por sua vez, demonstraram-se animadores, apesar de determinados fatores negativos, como por exemplo o fato de a grande maioria dos alunos possuírem consciência histórica do tipo tradicional, ou seja, o passado é percebido como algo linear, fixo e estático. Entretanto,

Em todas as respostas, os alunos afirmam que aprenderam novos conteúdos sobre

a África e chegam a citar entre seus novos conhecimentos exemplos históricos, como o apartheid e a diáspora africana para a América (referenciada pelos alunos como “escravidão”).

Moreno indica ainda que existem questões importantes a serem pensadas no ensino de História, como a própria “importância dos aprendizados na sala de aula para os conhecimentos dos alunos acerca do continente e sua história”. permitindo que, em alguns casos houvesse reavaliação, por parte dos alunos, de suas percepções em relação à África:

Acostumados à imagens [sic] que representam a África como um espaço castigado pela “miséria”, “fome”, “doenças”, “escravidão” e “guerras”, o conhecimento obtido em sala de aula somou novas informações, possibilitou os alunos [sic] a conhecerem um pouco sobre a história do continente e em alguns casos fez com que os alunos reavaliassem os suas percepções anteriores acerca do continente e seus habitantes. Todos os [sic] alunos foram unânimes [sic] ao afirmar que obtiveram novos conhecimentos sobre a história da África ao longo do ano. As descobertas mais citadas foram que “a África não é um país”; que no continente também vivem “brancos” e “negros”; que na África vivem “muçulmanos” e que lá há “várias religiões”; que existem várias “culturas” e várias “etnias”. Os alunos também aprenderam que o “que [sic] o Egito fica na África” e um aluno mencionou “a luta contra o apartheid”. (MORENO, 2016, p. 306)

Apesar do resultado satisfatório quando

da aplicação de questionário dissertativo, foi no exercício de associação que se revelou a limitação, pois todos os alunos associaram o termo “escravidão” à África, ao passo que “celular” e “computador” não foram assinalados nem uma vez.

Para Moreno (2016),

Essa divergência pode ser lida como expressão de um processo no qual o conhecimento sobre o tema está em construção, logo quando submetido a um exame que depende mais da subjetividade, como é o caso da segunda parte do instrumento de pesquisa, os alunos tenderam a dar respostas mais próximas daquilo que eles haviam visto anteriormente sobre a África, provavelmente porque é o que está mais consolidado entre os seus conhecimentos . Assim, as respostas por vezes combinam representações preconceituosas e racistas com elementos que as questionam. (idem, 2016, p. 306)

Assim sendo, embora aponte para horizontes mais promissores, o ensino da História da África e suas culturas ainda esbarra no preconceito construídos ao longo dos séculos sobre tal continente e seus habitantes.

Feitosa (2015), por seu turno, nos chama a atenção para o fato de haver um debate que tem tomado conta da academia em torno da “dicotomia entre ensino e pesquisa no campo da história, que leva a uma falsa ideia de que o historiador de ofício não teria relação com o professor de história” (FEITOSA, 2015, p. 1). Por conseguinte, também a prática docente no universo da educação básica não manteria relações de reciprocidade com o trabalho

acadêmicos realizados por pesquisadores.

O estudo de Feitosa é focado na possibilidade de diálogo entre historiadores e docentes:

(...) entendemos que estas não se constituem em questões dissociáveis, considerando inclusive, que o diálogo que leva a produção de conhecimento nos níveis mais básicos de ensino resultam de um constante diálogo com as pesquisas realizadas no mundo acadêmico, constituindo-se em relatos sistematizados das experiências humanas que deve enriquecer a relação entre professor e educando nas experiências com o conhecimento historicamente produzido. O ensino de história na educação básica, não passa pela formação de pequenos historiadores, não se trata de ensinar teoria histórica para este nível de ensino, trata-se tão somente de compreender que na prática de ensino a pesquisa histórica deve fazer parte do cotidiano do professor. (FEITOSA, 2015, p.1)

Por sua vez, quando a questão envolve história africana, Feitosa (2015) ressalta que também a História da África resulta de sérias pesquisas, as quais tendem a se desdobrar em “ensino de História, cuja disseminação tem o propósito de permitir o melhor conhecimento daquele continente, que traduz a ampliação do conhecimento acerca de nós mesmos, de nossa própria História” (FEITOSA, 2015, p. 1).

Como se vê, ao ensinar História Geral ou da África, há que se ter em vista que o objetivo não deve ser formar “pequenos historiadores”, como ressalta Feitosa, (2015, p. 1), mas sim visar a ampliação

do conhecimento sobre nossa própria identidade, nossa história enquanto país, assim como ressalta Munanga (2015, p. 21) sobre a razão de ensinarmos história do continente africano.

Ao pensarmos no ensino básico, obrigatoriamente devemos pensar em formação para professores, pois, como vimos, sua disposição para ensinar aumenta na medida em que se aprende mais e melhor sobre suas disciplinas (MORENO, 2016, p. 291).

Sobre essa aprendizagem, Flores (2006, p. 65) ressalta, entretanto, o fato de que as estruturas curriculares dos cursos de História das universidades brasileiras ainda reproduzem na educação básica o cânone da mestiçagem.

Diallo (2015), por sua vez, ao estudar a história das disciplinas acadêmicas sobre África e assuntos a ela pertinentes, em cursos de licenciatura em História, de universidades públicas do Estado do Mato Grosso do Sul, chegou a resultados importantes. Para realizar o estudo, foi feito um levantamento de dados sobre as disciplinas ofertadas pelos cursos, em relação “às suas respectivas ementas e carga horária”. Segundo a autora, acerca dos objetivos do ensino de história na educação básica:

A inclusão da temática História da África e dos Afro-brasileiros nos currículos escolares tem como objetivos superar equívocos e preencher lacunas deixadas por anos de história alicerçada no eurocentrismo. Bem como aproximar negros e negras, das histórias de lutas e resistências de seus ancestrais e do protagonismo africano, além de contribuir

na reflexão e reconhecimento da incisiva participação dos africanos escravizados e de seus descendentes na construção da nação brasileira. Deverá, ainda, contribuir na construção de uma autoimagem positiva da aluna e do aluno negro, ao valorizar seu o padrão estético e cultural, elevando as possibilidades de sucesso escolar e profissional. E não menos importante, a inclusão da temática tem a finalidade de eliminar, desigualdades, ideologias e estereótipos racistas, proporcionando aos alunos negros, indígenas e brancos condições de respeitar e aprender sobre a diversidade humana (DIALLO, 2015, p.37348)

Para o professor Munanga (2015) e outros autores (AMARAL, 2009; CHAGAS, 2017; OLIVA, 2009), o ensino de História da África é indissociável ao combate às desigualdades raciais. Oliva, por exemplo, (2009, p.143) destaca que mesmo a legislação brasileira prevendo a inclusão da história africana em seu currículo, é possível perceber que há uma considerável lacuna no tratamento do tema (OLIVA, 2009, p.143). Por seu turno, de acordo com Amaral (2009, p.164) essa lacuna pode ser comprovada na ausência, ou presença tímida, de História da África em livros didáticos. Segundo Amaral (2009), esses livros pouco acrescentam à história do continente africano, as formas de organização dos povos originários. Por outro lado, tendem a enfatizar o território como fonte de mercadoria humana, como povos sem história, trazendo à tona apenas o ponto de vista dos exploradores europeus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme observamos a partir da revisão e análise bibliográfica sobre o tema “História africana na educação básica”, cabe enfatizar que a história do continente africano, em nosso país, vem sendo negligenciada há séculos.

A rara presença de conteúdos relativos ao tema em livros didáticos, assim como a exígua presença de disciplinas que tratem dessa História nos cursos de licenciatura em História das universidades públicas pesquisadas, comprova a negligência supracitada.

Apesar de tal cenário, existem, no entanto, muitos estudos que estão sendo desenvolvidos sobre o tema. Sendo assim, pode-se dizer que há avanços, embora rarefeitos, em relação às diversas barreiras, como o preconceito racial, a falta da disciplina História da África como componente obrigatório nos currículos das universidades, sobretudo em cursos de licenciatura.

Assim, consideramos que o objetivo deste trabalho, que era analisar parte da produção bibliográfica relacionada à História da África e seu ensino em sala de aula foi cumprido e, nossa hipótese, comprovada.

Nossa hipótese inicial - e que se demonstrou verdadeira - era que o ensino de História da África enfrenta barreiras que vão desde a ausência dessa disciplina na grade curricular dos cursos de licenciatura nas universidades - gerando uma lacuna entre a obrigatoriedade legal de tais conteúdos - e chega até as salas de aula da educação básica.

No cenário da educação básica, por seu turno, deparamo-nos com docentes pouco ou nada preparados para o ensino dos conteúdos aos quais se refere a Lei 10639/03.

Essa Lei, como sabe-se obrigou as instituições de ensino no Brasil, a incluir a História e Cultura Africana e dos afrodescendentes em seu currículo.

Assim sendo este estudo se mostrou válido, justificando-se como um estímulo a mais para que outros pesquisadores e pesquisadoras queiram debruçar-se sobre o tema e, desse modo, agregar novos insumos à discussão e assim, quem sabe, efetivarmos o cumprimento da LDB e das demais leis que primam pela diversidade e inclusão nas escolas de nosso país.



MICHEL RODRIGUES DA SILVA MORALES CURCHO

Graduação em Química
(Licenciatura Plena em Ciências
com habilitação em Química) pela
Faculdade São Bernardo (2005);
Mestre em Ciências (Tecnologia
Nuclear) pelo IPEN/USP(2009);
Professor de Ensino Fundamental
II - Ciências - na EMEF Almirante
Ary Parreiras, Professor de
Educação Básica II - Química -
na EE Coronel Domingos Quirino
Ferreira.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Carla Giane Fonseca. A Arte Africana e sua relevância para a conscientização multicultural. *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas* [32]: 161 - 180, janeiro/abril 2009.
- BRASIL, Lei nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 20 dez. 1996.
- BRASIL/MEC/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília, 1997.
- BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União, Poder Executivo*, Brasília.
- CHAGAS, Waldecir Ferreira. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 79-98, Mar. 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000100079&lng=en&nrm=iso>. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661125>. Acesso em 11 maio 2018.
- DIALLO, Cíntia Santos. A obrigatoriedade do ensino da história da África: contribuições das universidades públicas do MS - UFGD/UEMS. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16260_8548.pdf>. Acesso em 01 agosto 2018.
- FEITOSA, Beatriz Santo de O. (Re) Pensando o ensino de História – A África no centro do debate. Disponível em <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/polemica/article/view/19351>>. Acesso em 01 agosto 2018.
- FLORES, Elio Chaves. Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana. *Revista Tempo*, Niterói, v. 11, n. 21, p. 65-81, June 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042006000200006&lng=en&nrm=iso>. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042006000200006>. Acesso em 11 maio 2018.
- LAUREANO, Marisa Antunes. O ensino de história da África. *Ciênc. let.*, Porto Alegre, n. 44, p. 333-349, jul./dez. 2008. Disponível em <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/849144/mod_resource/content/1/LAUREANO%2C%20Marisa.%20Ci%C3%AAnc.%20Let.%20Porto%20Alegre.pdf> Acesso em 21 julho 2018.
- MATTOS, Hebe Maria. (2003). “O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil”. In M. Abreu & R. Soihet, *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro, Casa da Palavra FAPERJ, pp. 127-136.
- MORENO, Helena Wakim. Ensino de História da África e o conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen: um estudo de caso a partir de uma turma do 8º Ano da rede municipal de São Paulo. *Odeere: revista do programa de pós-graduação em Relações*

Étnicas e Contemporaneidade – UESB. Ano 1, número 1, volume 1, janeiro – junho de 2016. Disponível em <<http://periodicos.uesb.br/index.php/odeere/article/viewFile/5725/5494>>. Acesso em 21 julho 2018.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. doi: 10.11606/issn.2316-901X.v0i62p20-31. Acesso em 21 julho 2018.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. Estud. afro-asiát., Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 421-461, 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2003000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 julho 2018.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-546X2003000300003>.

_____, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 1 n. 1 (1), agosto-dezembro/2003, p. 70-86



A AQUISIÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS E A RESPONSABILIDADE DO GESTOR ESCOLAR

RESUMO: Este artigo possui o escopo de tratar a responsabilidade dos gestores da Unidade Escolar no processo de aquisição dos materiais didáticos e sua relação com a Gestão Democrática e o processo decisório de todos participantes do processo educativo em relação à aquisição dos materiais didáticos pedagógicos, e de que modo cabe ao gestor da unidade a tarefa da efetiva aquisição, lembrando que a escolha do material que vai ser adquirido é por meio do colegiado da Gestão Democrática, todavia o processo de aquisição é direcionado por uma legislação extremamente burocrática e o gestor deve seguir a lei que trata do assunto em todos os seus detalhes sob pena de sanções civis e penais e, por este motivo, o gestor deve conhecer os pormenores e suas nuances para poder praticar a boa gestão pública, sem incorrer em qualquer problema que afete sua carreira.

Palavras-chave: Gestor; Materiais; Aquisição; Responsabilização.

INTRODUÇÃO

Antes do advento da Gestão Democrática, quase todas as decisões da Unidade Escolar, senão todas, ficava a cargo do gestor da unidade, mais conhecido como o Diretor da Escola. Quando muito ele dividia esta responsabilidade com seu Assistente de Direção e o Coordenador Pedagógico, mas sempre a última palavra e o encargo e peso desta decisão, cabia ao Diretor.

Atualmente, sob a vigência do modelo de Gestão Participativa, praticamente a totalidade das decisões relativa à Unidade Escolar devem ser tomadas por um colegiado em que participa desde a comunidade, pais, aluno, quando for o caso, os agentes de apoio da unidade escolar, professores, e a gestão da escola, que participam com suas diversidades de opiniões, tendo como fruto um consenso.

Uma destas decisões é sobre quais os materiais didáticos serão adquiridos para serem utilizados pelas crianças e professores durante as atividades pedagógicas. Estes materiais incluem desde papeis e outros materiais de consumo, até brinquedos, que geralmente envolvem grandes valores. Ocorre que, se a decisão sobre o que será adquirido cabe ao colegiado acima citado, a efetiva aquisição dos materiais ainda é atividade do Gestor da Unidade.

O Objetivo Geral deste artigo é entender qual e até que ponto vai a responsabilidade do Gestor na aquisição dos materiais didáticos da Unidade Escolar, percorrendo, resumidamente a responsabilidade dos

demais participantes do processo de aquisição dos materiais, como por exemplo, os professores.

O Objetivo Específico é identificar os detalhes e as dificuldades do processo o processo de aquisição de material. Para isso vamos percorrer, de forma resumida, a legislação pertinente ao tema, para entender como o gestor deve atuar para gastar o dinheiro que recebeu para isso, sem esquecer da importância da prestação de contas, que, na sua falta pode responsabilizado criminalmente. Sem contar na importância de efetuar uma compra de materiais de boa qualidade.

A Justificativa para este tema é pelo motivo, pois muitos pensam que o planejamento pedagógico é passo principal do processo de construção do ensino e aprendizagem e dali passa-se direto para a sala de aula, dando a impressão que o material didático aparece sem uma causa específica. Poucos se dão conta do trabalho que deve ser feito para este material chegar efetivamente até a sala de aula.

O Problema é que por vezes nem os gestores se dão conta da responsabilidade que carregam ao realizarem a aquisição do material, devendo fazê-lo com toda a diligência, tanto no aspecto econômico-financeiro, quanto em relação à qualidade e segurança.

Muitas são as estratégias utilizadas para alcançar os objetivos da Unidade Escolar, que é o ensino e a aprendizagem do aluno. Desde a utilização dos conceitos da Psicomotricidade,

Ludopedagogia. Todas as teorias, desde que correta e seriamente utilizadas, são válidas para melhorar a eficiência na educação.

Tudo isso deve ser fruto de um eficiente planejamento, em que o seu documento maior é o Projeto Político Pedagógico. Este deve conter os objetivos da Unidade Escolar, bem como todas as estratégias da Unidade escolar para alcançar estes objetivos e deve ser reparado sob o olhar dos objetivos da educação, do contexto em que a escola está inserida, das condições de trabalho dos profissionais da Unidade Escolar, além do nível de conhecimento dos docentes envolvidos no processo de planejamento e execução do processo pedagógico.

Entendendo que a educação da criança se faz por meio das relações e interações com o mundo ao seu redor, não somente das pessoas, mas também dos objetos, a escolha dos brinquedos e materiais deve atender aos princípios da Pedagogia das Relações, em que a educação se torna um processo amplo, coletivo, de relações estabelecidas entre as políticas governamentais, a Unidade Escolar, Família e Comunidade. Portanto a escolha dos brinquedos e demais materiais deve prever a participação de todo grupo responsável pela educação das crianças: o governo, por meio de políticas públicas; a equipe da escola, por meio de brincadeiras e planejamento didático pedagógico de modo a atender o interesse e as necessidades das crianças e a família e a comunidade, trazendo a riqueza e a diversidade das culturas de seus membros. (BRASIL, 2012, p.139).

Deste modo, como preconiza a própria Lei de Diretrizes e Bases, espera-se que a Unidade Escolar realize as decisões relativas à compra de brinquedo e outros materiais e com a participação de todos aqueles que de alguma forma atuam no cotidiano da unidade escolar.

Em outras palavras, espera-se que este instituto da Gestão Democrática seja utilizado como um instrumento e um símbolo da democratização da educação para que todos os processos envolvidos na atividade de ensino e aprendizagem possam ser de alguma forma influenciada por todos aqueles interessados na educação e na Unidade Escolar.

Por outro lado, a Lei 9394 (Lei de Diretrizes e Bases) em seus art. 14, afirma que

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, Lei nº 9394/96)

Neste caso fica muito claro que é prioridade dos profissionais da educação a participação da elaboração do Projeto Pedagógico, ficando da comunidade escolar somente a participação dos conselhos escolares.

Mas eis uma das armadilhas do processo, pois muitos dos materiais previstos no Projeto Pedagógico, para serem utilizados durante o ano letivo, necessitam, por força

de lei, passar pela aprovação dos conselhos escolares para serem adquiridos. Além disso, sempre é bom ouvir de alguma forma, a comunidade sobre a forma e o método de como suas crianças será educada, pois isso faz bem para o princípio da transparência, trás a comunidade para o processo de pedagógico e a coroação e a efetividade da gestão democrática.

Isso por vezes se mostra muito complicado, pois as “dificuldades reais que as escolas e os educadores enfrentam para, com a democratização do acesso à escola, lidar com as crianças e as famílias até então pouco familiarizadas com o universo escolar” (BATISTA, 2013, p. 24).

Mas isto não pode ser impedimento para a participação de todos os atores envolvidos na educação, mesmo na escolha dos materiais didáticos, mesmo aqueles que não possuem a “educação formal”, que possuem os professores e demais profissionais da educação. Pelo contrário, deve ser visto como uma fonte de riqueza na discussão e nos debates, quase que um olhar estrangeiro para o tema, geralmente viciado pelo academicismo e jargões da pedagogia tradicional.

Se por um lado os professores não podem influenciar a decisão da comunidade quando estes participam dos comitês e reuniões, por outro devem auxiliá-lo quando estes pretendem efetivamente participar das decisões predominantemente técnicas da escola. Acontece que, em alguns casos os pais não entendem a importância pedagógica do brinquedo, e olha como um simples passatempo. Por isso que

cabe aos profissionais da educação dar o merecido enfoque aos materiais didáticos, com destaque aos brinquedos, para que estes possam ser “vistos sob um enfoque de integração aos currículos das escolas, e deixem de serem consideradas atividades secundárias e passam a ser pedagogicamente aceitos como parte dos conteúdos” (MELLO, 2009, p.62).

A RESPONSABILIDADE DO GESTOR NA AQUISIÇÃO DOS MATERIAIS

Diante de tudo de tudo que foi visto até o momento, podemos verificar que “a gestão democrática da educação se faz na prática, quando se tomam decisões sobre todo o projeto político pedagógico da escola e os recursos humanos, físicos e financeiros necessários para a sua realização”. (FERREIRA, 2001, p. 210), ou seja, incluem-se aqui as decisões sobre as aquisições de materiais didático-pedagógicos. Por outro lado, verificamos também, que o planejamento e a decisão das aquisições dos materiais também devem seguir parâmetros e critérios técnicos pedagógicos.

O ambiente, o cotidiano e a cultura em que estão inseridas as crianças devem ser estudados com cuidado. No final das contas, para programar as brincadeiras e as intervenções ludopedagógicas é preciso “identificar que os espaços físicos que unidade escolar dispõe, planejar o seu uso, selecionar e organizar os brinquedos e

materiais, dispor de equipes que planejem atividades dentro de programas consistentes para as crianças” (BRASIL, 2012, p.143)

Superado todos estes primeiros passos, decide-se então quantos e quais matérias e brinquedos serão adquiridos para ser utilizados pelos professores e pelos alunos em sala de aula.

Importante ter em mente que materiais e brinquedos são itens de consumo, gastam e precisam ser repostos sistematicamente ao longo do ano letivo. [...]Requer a definição de critérios para a sua compra, fruto de observações das crianças, planejamento, reuniões, listagens que atendam tanto a singularidade de cada criança, como o conjunto dos agrupamentos infantis e os projetos da escola (BRASIL, 2012, p. 21).

A definição e o critério para a aquisição dos materiais, em última instância é definida pela Gestão Democrática, mas quem efetiva a aquisição é o gestor da unidade, e a responsabilidade deste processo recai sobre suas costas. Como se costuma se falar nas escolas da Prefeitura de São Paulo: é o “RF da Diretora” que se responsabiliza pela aquisição do material.

Em outras palavras, quem coloca em prática a decisão tomada pela Gestão Democrática são os gestores da Unidade Escolar e para isso eles devem conhecer muito bem os critérios para utilização das verbas destinadas a isso.

O gestor que, individualmente, efetua o processo de licitação, ou tomada de preço, e com isso, planeja, efetiva e presta contas de todo o processo de compra e aquisição,

é quem efetivamente se responsabiliza legalmente pelo material efetivamente adquirido.

Mesmo no âmbito da Gestão Democrática, cada um tem o seu papel e realizar compras e aquisições não está delegado a qualquer pessoa. A legislação que organiza a hierarquia e as funções da Unidade Escolar, delegou aos gestores da escola esta função, e não por que entende serem eles mais capazes ou com alguma qualidade excepcional, mas sim para melhor organizar as funções dos agentes da administração pública. E nesse sentido, nos lembra Meirelles que “ cada agente público é investido da necessária parcela de poder público para o desempenho de suas atribuições e funções. Esse é usado normalmente, como atributo do cargo ou da função, e não como um privilégio da pessoa” (1999, p. 106).

Deste modo, coube aos gestores da unidade escolar, seja o Diretor ou a quem vier a substituí-lo, a obrigação, e não o privilégio, de gerenciar o processo de aquisição de materiais. É uma obrigação, porque a última coisa que vai imperar neste processo é a sua vontade.

Primeiro, como já discutiremos em várias linhas, o que será adquirido passará, em primeiro momento, pela decisão colegiada da Gestão Democrática, com a participação de dos atores participantes da Unidade Escolar e, no segundo momento, pelo crivo pedagógico dos profissionais docentes com formação técnica para essa decisão.

Segundo, que o modo este processo será realizado está totalmente e minuciosamente descrito em lei. Pelo princípio da legalidade,

o agente público não pode fazer nada que está diferente da legislação e é disso que trataremos no capítulo seguinte.

CRITÉRIOS PARA USO DA VERBA DESTINADA À ESCOLA E SUA PRESTAÇÃO DE CONTAS

Para proceder à aquisição de brinquedos e outros materiais didáticos, os gestores escolares públicos dispõem de verba advinda de diversos fundos, cada qual com a sua legislação específica. Cada fundo possui uma forma, apresentada em lei específica, para realizar a compra e a devida prestação de contas. Se muitas são as fontes de recursos, também são diversas as leis as quais os gestores devem estar atentos para poderem utilizar corretamente os recursos disponibilizados e por outro lado não serem responsabilizados civil e criminalmente pela não prestação de contas.

A principal fonte recurso é o Ministério da Educação, ou seja, o ente federativo maior que é o Governo Federal. Então não é difícil perceber que a maior fonte de legislação ou regras que regulam os programas e processos de aquisição de materiais em escolas públicas, ou qualquer instituição de ensino que receba verba pública.

Para exemplificar este fato, vamos conhecer, mesmo que sem o aprofundamento necessário, o fundo de recursos denominado PDDE, um programa do Governo Federal, executado por intermédio do Ministério da Educação. Ao acessarmos o portal eletrônico do Fundo Nacional de Desenvolvimento

Educacional, ou seja, o site do programa no Portal do FNDE, aprendemos que o Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE

destina recursos financeiros, em caráter suplementar, a escolas públicas da educação básica (e casos específicos) para uso em despesas de manutenção do prédio escolar e de suas instalações (hidráulicas, elétricas, sanitárias etc.); de material didático e pedagógico; e também para realização de pequenos investimentos, de modo a assegurar as condições de funcionamento da unidade de ensino, além de reforçar a participação social e a autogestão escolar. Os repasses são feitos anualmente, em duas parcelas iguais. (FNDE, 2018)

Este é um importante instrumento de política pública de educação e como a própria definição apresenta é destinado às escolas Estaduais e Municipais que pretendam melhorar suas instalações para melhor atender seus 'clientes', que são os alunos, além de também a aquisição de materiais didáticos e pedagógicos que é o objeto de análise do presente artigo.

Deste modo, cada Estado e cada Prefeitura deve promulgar uma Lei para reger o modo estes recursos federais serão utilizados em seus respectivos entes federativos. Mas como a as leis promulgadas pelas Assembleias Legislativas e pelas Câmaras de Vereadores devem seguir as premissas dos ditames da lei federal, acaba sendo uma cópia desta.

Geralmente estas leis são semelhantes em impor regras para a utilização dos recursos e a prestação de contas, listando a formas dos colegiados e como devem ser as formalidades dos conselhos de classes, além

das burocracias e detalhes das conciliações contábeis, além de outros detalhes relativos à utilização da verba.

Ainda no âmbito federal, foi promulgada a resolução nº 15, de 10 de Julho de 2014 que dispõe sobre as prestações de contas das entidades beneficiadas pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e suas ações agregadas.

No capítulo específico que tratam das formas e prazos das prestações de contas, em seu capítulo 2º, a Lei preconiza o seguinte, conforme publicação do site do programa no portal do FNDE LEGIS:

Art. 2º As prestações de contas dos recursos do PDDE, e de suas ações agregadas, transferidos às Unidades Executoras Próprias (UEX), definidas no inciso II, do art. 5º, da Resolução nº 10, de 18 de abril de 2013, deverão ser encaminhadas às Entidades Executoras (EEX) - prefeituras municipais ou secretarias estaduais e distrital de educação - às quais se vinculem as escolas que representam, até o último dia útil de janeiro do ano subsequente à efetivação do crédito nas correspondentes contas correntes específicas, devendo ser constituídas:

I - do Demonstrativo da Execução da Receita e da Despesa e de Pagamentos Efetuados;

II - dos extratos bancários da conta bancária específica em que os recursos foram depositados e das aplicações financeiras realizadas;

III - da Conciliação Bancária, se for o caso; e

IV - de outros documentos que concorram

para a inequívoca comprovação da destinação dada aos recursos (Ministério da Educação, 2018)

Em princípio, parece relativamente fácil realizar a prestação de contas em conformidade com estes quatro artigos acima mencionados. Porém faremos uma breve análise para verificar se esta é a realidade.

Para iniciar, o inciso primeiro informa sobre o Demonstrativo da Execução da Receita e da Despesa e de Pagamentos Efetuados. Com relação às receitas, trata-se dos comprovantes dos valores creditados nas respectivas contas bancárias de Associações de Pais e Mestres para serem utilizadas para aquisição dos materiais. Analisaremos com maior acuidade às despesas.

Em relação aos demonstrativos de despesas, o documento oficial que comprove estes gastos é a Nota Fiscal. Neste caso, o gestor das Escolas Públicas situada na Cidade de São Paulo e que adquire produtos e serviços na cidade nesta mesma cidade, deve se atentar aos ditames da Lei Municipal 14.097/2005, que institui a Nota Fiscal Eletrônica. Ou seja, todo e qualquer gasto efetuado pela Unidade Escolar, deve ser gerado uma Nota Fiscal e esta deve estar de acordo com o que prescreve a citada Lei.

Por outro lado, como resultado do esperado da exigência da legislação, o Gestor somente pode adquirir produtos de comerciantes que operarem dentro dos ditames da legislação acima citada, o que é uma garantia a mais para o próprio Gestor.

No segundo inciso, fala-se em dos extratos bancários da conta bancária específica em que os recursos foram depositados e das

aplicações financeiras realizadas. Para este caso, não há muito que se falar, visto que é muito fácil ir até o banco e conseguir tais extratos. Somente o cuidado para não ter o extrato extraviado e ter custos para tirar segunda via junto à instituição bancária.

O inciso terceiro fala da Conciliação Bancária, se for o caso. Este é o caso de conciliar as datas dos gastos e de seus comprovantes, a Notas Fiscais, com as respectivas contrapartidas bancárias, como por exemplo, o cheque emitido para pagamento do bem. Esse é a grande dificuldade do gesto no momento da prestação de contas, pois na prática comercial e por causa de eventos supervenientes, muitas coisas acontecem que prejudicam esta conciliação bancária.

Caso os gestores não apresentem a prestação de contas, ou esta não seja aprovada, a primeira consequência é que os recursos destinados à escola são suspensos, até o momento em que aconteça a regularização, mesmo que os profissionais não tenham dolo, nem culpa neste fato. Além disso, existe a possibilidade, em último caso, de haver representação protocolizada junto ao respectivo órgão do Ministério Público, para adoção das providências cíveis e criminais da sua alçada.

Esse rigor da lei, como não poderia ser diferente, por vezes assusta os gestores mais preocupados e por vezes inexperientes, mas seguindo as orientações dos profissionais como contadores, é possível seguir a prescrição da lei à risca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação da comunidade escolar no cotidiano da Unidade Escolar é de importância essencial. Todos devem, de alguma forma, participar e influenciar nas decisões da que envolvem, não somente a Escola, mas também o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Na Escola Pública isto não é uma opção, é um ditame legal que deve ser seguido pelos gestores.

No processo decisório para a aquisição dos materiais didático pedagógico voltado às brincadeiras, ou seja, a ludo pedagogia, não é diferente. Mesmo a comunidade não tendo conhecimento técnico em pedagogia, sua opinião é importante. Lembrando sempre que os aspectos técnicos da Ludopedagogia devem ser levados em consideração forma central neste processo.

Por outro lado, ficou claro que, mesmo que o processo decisório seja efetuado pelos atores da gestão democrática, quem efetiva a compra dos materiais são os gestores da Unidade Escolar, que são aqueles que efetivamente respondem administrativamente pela escola.

A legislação, seja ela municipal, estadual ou federal, impõe aos gestores um encargo individual muito pesado a estes profissionais, que devem seguir diversos ditames legais que as vezes possuem muitos detalhes.

Além disso, caso não siga à risca todos os preceitos legais, em todos os seus requisitos, corre-se os riscos de responder civil e criminalmente, mesmo que o servidor aja de boa-fé.

O objetivo deste artigo foi trazer à luz

estas questões que por vezes, ou assustam demais alguns gestores, ou as vezes, não se mostra tão sério para outros. Deste modo, queremos demonstrar que, de forma equilibrada, e com um pouco de esforço e seriedade, é possível ao gestor fazer cumprir todas as decisões emanadas pelos conselhos de Gestão Democrática, sem deixar de cumprir todos os requisitos e exigências da lei.



MICHELE ANDRESSA ESTAVARENGO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Camilo Castelo Branco (1999); Especialista em Direito Aplicado à Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.



ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA SALA REGULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL I

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo identificar as maiores dificuldades encontradas pelos professores da Rede Municipal de São Paulo no desenvolvimento de intervenções pedagógicas com os estudantes com altas habilidades/superdotação e oferecer orientações para um trabalho mais efetivo com os mesmos, na intenção de desenvolver as suas habilidades em competências de maneira ampla. O estudo parte de uma pesquisa entre os professores de uma unidade escolar da Rede Municipal de São Paulo e contou com a participação de seis professores e um coordenador pedagógico diretamente ligados ao ensino fundamental I, utilizando como instrumento de pesquisa um questionário com 12 questões abertas e relacionadas a visão que o educador tem com o tema altas habilidades/superdotação. Diante da pesquisa desenvolvida foi possível notar que todos os profissionais acreditam serem capazes de identificar e desenvolver atividades de intervenções pedagógicas, mas na prática não é isso que podemos notar. A visão da escola voltada aos estudantes com baixo rendimento escolar pode ser a maior dificuldade de identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação na unidade escolar e, conseqüentemente, nas intervenções pedagógicas necessárias para um bom desenvolvimento do estudante. É necessário inserir as altas habilidades/superdotação no Projeto Político Pedagógico da escola e adaptar, de maneira eficaz, o currículo da escola possibilitando atividades de enriquecimento curricular que atendam às necessidades os estudantes e possibilitem um desenvolvimento integral das suas habilidades e competências.

Palavras-chave: Superdotação; Intervenções; Pedagógicas; Ensino; Fundamental.

INTRODUÇÃO

A sala de aula é um ambiente muito rico em diversidades, nela encontramos estudantes com os mais variados interesses, experiências e necessidades, sendo assim, é comum encontrarmos estudantes com capacidade intelectual acima de média e outros abaixo da média. Com base na legislação, ambos devem ser atendidos com a mesma prioridade dentro da Unidade Escolar.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no artigo 58º diz que

Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida especialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, s/p.)

Diante dessa realidade, todos os estudantes encontrados, matriculados na Unidade Escolar tem o direito ao acesso à educação de qualidade, atendendo as suas necessidades e aprimorando as suas habilidades.

Os estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), ao contrário dos estudantes com baixo rendimento escolar, tem dificuldade em serem identificados e, conseqüentemente tem menores oportunidades de desenvolverem seus potenciais.

Quando falamos em estudantes com AH/SD é comum pensarmos naquele indivíduo perfeito, sentado na primeira carteira, atento e interessado no conteúdo trabalhado pela

professora e com altas notas em todas as matérias. Dificilmente pensamos que aquele estudante desatento, inquieto, com diversos problemas de indisciplina, mas que mostra grande habilidade em desenvolver alguma atividade específica como na área acadêmica ou até em áreas artísticas, de corpo e movimento, como dança, jogos, entre outros, pode ser um estudante com AH/SD.

De acordo com um dos volumes do caderno de orientações que auxiliam a prática de atendimento dos estudantes com AH/SD, desenvolvida pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, SEESP:

As pessoas com altas habilidades formam um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas; diferem uns dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e principalmente por suas necessidades educacionais. Entendemos que é tarefa dos educadores, sejam eles professores ou pais, compreender a superdotação em seus aspectos mais básicos e assim se tornarem agentes na promoção do desenvolvimento dos potenciais, de forma a poder atender as necessidades especiais desta população. (VIRGOLIM, 2007, p.11)

Essa dificuldade de identificação dos estudantes com AH/SD pode acarretar em um comportamento indisciplinado por não terem suas necessidades educacionais atendidas, além de perda de estímulo pelos estudos, tornando-se assim um grande desafio ao professor no desenvolvimento de suas habilidades.

Diante dessa realidade o tema AH/SD

está cada vez mais atraindo pesquisadores e professores, na busca de um melhor trabalho e desenvolvimento das potencialidades do educando.

Com a heterogeneidade encontrada na sala de aula da atualidade podem surgir muitos desafios para os professores da sala regular e as AH/SD podem ser responsáveis por alguns questionamentos, tais como: Como identificar estudantes com AH/SD? Como trabalhar com esses estudantes? Quais são as suas necessidades? Qual a melhor maneira de trabalhar com eles? Quais são as Políticas Públicas referentes as AH/SD?

Nesta perspectiva, o presente artigo tem por objetivo identificar as maiores dificuldades encontradas pelos professores nos meios de trabalho com os estudantes com AH/SD e disponibilizar orientações para um trabalho efetivo na atual realidade das escolas públicas municipais de São Paulo em meio a grande diversidade encontrada nas salas de aula.

ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO – VISÃO HISTÓRICA

O entendimento sobre a variação da inteligência vem sendo discutida há muitos anos, e foi tema para grandes filósofos ao longo da história, tais como: Platão, Aristóteles, Descartes e Locke.

Ao longo dos anos foram criados muitos mitos em volta dos indivíduos com AH/SD, pois aqueles que tinham uma inteligência acima do comum eram supervalorizados acreditando serem gênios, com superpoderes,

entres outros termos utilizados.

Em 1995, foi definida no Brasil, a partir das Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional dos alunos com altas habilidades/superdotação e talentos a que:

Altas Habilidades referem-se aos comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de “traços consistentemente superiores” em relação a uma média (por exemplo: idade, produção, ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por “traços” as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registradas em épocas diferentes e situações semelhantes. (BRASIL, 1995, p.13)

No ano de 1996 surge a primeira referência legal que visa o atendimento educacional especializado dos estudantes com AH/SD na Lei de Diretrizes e Bases, apontando-os como público-alvo da Educação Especial, viabilizando a aceleração para conclusão em menos tempo do programa escolar (BRASIL, 1996).

Em 1999, o Ministério da Educação, na Secretaria de Educação Especial publicou um documento intitulado Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental, tendo como objetivo constituir um manual que norteia o trabalho dos educadores. No documento:

Visando à dinamização e à implementação do Atendimento Educacional Específico Complementar para alunos da rede pública e privada, que apresentem características de superdotação e/ou de talento, essa proposta

objetiva fornecer subsídios aos educadores que, no exercício de suas funções, necessitam planejar e executar suas atividades. (BRASIL, 1999, p. 11)

Em 2001, o Parecer nº 17 do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2001) e da Câmara de Educação Básica (CEB) decidiram sobre a aceleração para os estudantes com AH/SD. O documento reforça que para a aceleração acontecer é necessário que o estudante seja submetido a uma avaliação psicológica e pedagógica, para que a partir destes resultados seja verificado a possibilidade de matricular estes estudantes em um ano escolar compatível com o seu desempenho escolar e maturidade emocional.

No mesmo ano, o CNE/CEB, por meio da Resolução n. 2, deliberou também que o sistema regular de ensino deveria “prever e prover [...] o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares”, por meio de “desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão em menor tempo” - Art. 8º, item IX. (CNE, 2001, s/p.).

Com todas essas mudanças na legislação ao longo dos anos, iniciou-se uma crise de paradigmas na concepção de uma educação inclusiva questionando a estrutura escolar e os subsídios que ela dispõe para um bom desenvolvimento intelectual e integral de todos os estudantes matriculados na Unidade Escolar.

O projeto político-pedagógico da escola deve estar bem organizado e centrado em uma educação de qualidade com práticas

de ensino atreladas à todas as necessidades dos educandos afim de ofertar um desenvolvimento integral dos indivíduos.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva não dita o uso de práticas específicas para essa ou aquela deficiência, os estudantes aprendem com seus limites e com o auxílio do professor na exploração de suas possibilidades (MANTOAN, 2006).

EDUCAÇÃO ESPECIAL E ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Ainda encontramos muita resistência por parte dos professores e gestores educacionais no atendimento aos estudantes com AH/SD, pois há a crença de que esses estudantes estão prontos e não necessitam de atendimento especializado, por saberem tudo e apresentarem bom desempenho acadêmico. Os estudantes com AH/SD precisam, como qualquer outra criança, de um atendimento sério e competente. Muitos professores atribuem essa educação a uma questão elitista, por estar ligada a uma minoria pouco encontrada nas escolas públicas (NICOLOSO; FREITAS, 2002). No entanto, há estudos de projeção estatística que apontam que cerca de 3% a 5% da população são constituídas de indivíduos superdotados (BRASIL, 2006), e estes estudantes podem ser oriundos de qualquer instituição de ensino.

Para um atendimento eficaz e efetivo, seja ele na sala de aula regular ou em uma Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão,

é necessário primeiramente identificar os indicativos de AH/SD nos estudantes e assim organizar e desenvolver um planejamento baseado nas diversidades e necessidades dos mesmos, tendo como base a Educação Inclusiva.

Para Renzulli (1986) uma pessoa com comportamentos de superdotação deve possuir três conjuntos bem definidos de traços dinamicamente em interação em (Modelo dos Três Anéis), sendo eles: habilidade acima da média em alguma área de conhecimento, envolvimento com a tarefa e altos níveis de criatividade (VIRGOLIM, 2007).

Segundo Renzulli¹ (1986, apud BRANCHER; FREITAS, 2011, p. 26)

[...] uma interação entre três grupamentos básicos de traços humanos – sendo esses agrupamentos habilidades gerais ou específica acima da média, elevados níveis de comprometimento da tarefa e elevados níveis de criatividade. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver estes conjuntos de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano.

Quando são identificados os indicativos de AH/SD é possível ofertar diversas possibilidades de desenvolvimento ao estudante em sua área de interesse e maior habilidade e, assim, motiva-los para desenvolverem cada vez mais.

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS: ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

É necessário que o professor de classe

regular entenda e respeite as necessidades dos seus estudantes trabalhando para desenvolver suas habilidades e potencialidades dentro da sala de aula. De acordo com o documento Saberes e prática da inclusão desenvolvido pela Secretaria de Educação Especial:

Todos sabemos que no mundo atual, talentos e altas habilidades poderão trazer expressivo aporte ao bem-estar comum e ao progresso das nações desde que os superdotados e os talentosos tenham suas necessidades especiais atendidas, por meio de recursos institucionais adequados, oportunidades de formação acadêmica e profissional, a fim de enfrentarem os desafios de globalização, massificação e tecnologia numa sociedade plural, complexa e contraditória. (BRASIL, 2006, p. 33)

Algumas características são bastante marcantes e comuns aos estudantes com altas habilidades/superdotação, sendo elas: motivação e persistência em um assunto de seu interesse, facilidade de compreensão e desenvolvimentos de atividades específicas, curiosidade, criatividade, atitudes de liderança. É importante destacar que os estudantes podem não apresentar todas essas características em todos os momentos e nem com a mesma intensidade, mas cabe ao professor ficar atento à estas características para que possa planejar e desenvolver atividades que potencializem essas habilidades.

C. Tomlinson e S. Kaplan propuseram na 14^a Conferência Internacional para Superdotados ocorrida em Barcelona no ano de 2001 um Modelo de Currículo paralelo,

sendo eles de conexões, práticas e identidade (BRASIL, 2006).

No currículo relativo às conexões, o professor articula conhecimentos, conteúdos foco, conectando o que o aluno já aprendeu com o que lhe falta aprender. No currículo relativo à prática, o professor dá ênfase ao aproveitamento das informações, visualizando ferramentas e estratégias para alcançar as metas propostas. No currículo relativo à identidade, a preocupação maior do professor é levar o aluno a pensar por si mesmo, rever seus propósitos, descobrir com quais conteúdos e ideias das disciplinas que mais se identifica, quais suas dificuldades e potencialidades. (BRASIL, 2006, p. 35)

É de fundamental importância que todos os funcionários da Unidade Escolar estejam engajados no trabalho pedagógico com todos estudantes público-alvo da educação especial, possibilitando um ambiente rico em aprendizagem e desenvolvimento das suas capacidades. É necessário disponibilizar materiais adequados para o trabalho em sala de aula e promover adequações no currículo.

O currículo são ideias, conceitos e teorias sobre o que deve ser ensinado ao estudante. No caso dos superdotados ele deve ser mais amplo e complexo atendendo às características da precocidade, intensidade e complexidade dos estudantes (GAMA, 2014).

Um modelo de currículo bem estruturado para estudantes com altas habilidades/superdotação deve propor atividades desafiadoras, conteúdo complexo e bem elaborado, processos com uma hierarquia de estágios cognitivos, produtos

que lidem com problemas reais e bem dirigidos e oferta de um ambiente centrado no aluno, com princípios de independência, aceitação, abertura, complexidades e alta mobilidade (GAMA, 2014)

Renzulli (2004) fala dos tipos de enriquecimento curricular, O Modelo Triádico de Enriquecimento (tipo I, tipo II, tipo III e tipo IV) que devem ser desenvolvidos com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e os demais estudantes da sala regular, podendo acontecer na escola ou em outro ambiente.

De maneira resumida as atividades de enriquecimento são constituídas da seguinte forma: Tipo I – atividades exploratórias gerais; Tipo II – são atividades com materiais, métodos e técnicas diferenciadas de um determinado assunto, tendo uma instrução avançada em uma área de interesse despertada pelo estudante; Tipo III – São atividades investigativas de problemas reais, tendo o estudante como investigador, pensando e agindo como profissional (FREITAS, 2012).

O governo do Estado de São Paulo desenvolveu um documento em vista na capacitação de professores chamado: “Um olhar para Altas Habilidades: Construindo caminhos” (CUPERTINO, 2008, p.51) que fala:

As vantagens do enriquecimento curricular são atender à diversidade, a cada caso, e manter o aluno no seu ambiente na maior parte do tempo. Como desvantagens temos o fato de que esse tipo de programa é mais caro, pois precisa da formação de professores e material diferenciado, além de precisar

de planejamento gradativo, feito e refeito constantemente conforme o progresso do aluno e a mudança das circunstâncias.

Esse documento nos traz algumas alternativas de trabalhos para atender às necessidades dos estudantes com altas habilidades/superdotação podendo ser tutorias específicas, monitorias, cursos especiais fora da escola, mentoria e cursos paralelos (SÃO PAULO, 2008).

As alternativas de trabalho, de acordo com o documento, são os seguintes: NÍVEL I. Programa para todos os alunos – incluir no currículo regular programas de ensino de raciocínio abstrato, pensamento produtivo e criativo; trabalho com projetos independentes; atividades de pensamento inventivo; exploração; enriquecimento em novas áreas, atividades baseadas nos interesses dos alunos e diversas formas de expressão. NÍVEL II. Programa específico por Ciclos Educativos – Resolução de problemas reais, problemas do futuro; leitura e discussão de livros clássicos; escrita de diversos gêneros literários, tais como: novelas, contos e poesias, oficinas de invenções e informática; programas e concursos de ciências, letras, artes visuais, plásticas e participação em revistas literárias e periódicos. NÍVEL III. Programa para incluir no programa de classe - aulas de música, interpretação ou artes visuais; conversas com especialistas; estudos sobre temas específicos e problemas sociais; simulação de experiências e comprovação de teorias; NÍVEL IV. Programas individuais. Serviços específicos – Adaptações curriculares, múltipla por meio de programas e mentores,

participação em estudos universitários superiores; apresentação de trabalhos, desenhos ou investigação, grupos externos; publicação de trabalhos em órgãos externos; desenvolvimento e direção de projetos de investigação; participação de programas extracurriculares e em cursos específicos (SÃO PAULO, 2008).

PERCURSO INVESTIGATIVO UNIVERSO DA PESQUISA

A unidade escolar na qual a pesquisa foi desenvolvida está localizada na Zona Norte de São Paulo e atende estudantes do Ensino Fundamental I e II, nos períodos manhã e tarde.

A pesquisa teve como público alvo os professores do Ensino Fundamental I e coordenadoras pedagógicas envolvidas com essa faixa etária. A escola possui 25 docentes nesse cargo e 2 coordenadoras pedagógicas envolvidas para atender cerca de 600 alunos do Ensino Fundamental I no período da manhã.

É importante apontar que esta pesquisa está vinculada ao Projeto Integrado de Pesquisa “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: política educacional, ações escolares e formação docente”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, campus de Marília e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 64353216.6.0000.5406, cujo parecer é de nº 1.939.831.

PARTICIPANTES

Para responder o questionário de pesquisa, todos os professores e coordenadores pedagógicos envolvidos com o ensino fundamental I foram convidados, ao todo são 25 professores do ensino fundamental I e 2 coordenadoras pedagógicas envolvidas com a faixa etária de interesse.

No momento em que foi solicitado para ser respondido o questionário, a escola de maneira geral estava muito envolvida com o processo avaliativo inicial dos alunos, ocupando uma grande parte do tempo dos professores com essa atividade e, assim, apenas sete pessoas responderam o questionário de maneira efetiva.

De uma maneira geral, de acordo com as respostas das questões 4 a 7 do questionário, todos os participantes possuem ensino superior completo e trabalham com a modalidade de ensino fundamental I. Apenas o P6 tem uma formação diferente de Pedagogia sendo ela Ciências Exatas: Matemática e participa da Gestão da unidade escolar como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I. Com exceção do P2, todos possuem pós-graduação em alguma área da Educação.

O tempo de trabalho na unidade escolar varia entre os participantes (P), sendo elas: P1: 30 anos; P2: 1 mês; P3: 3 anos; P4: 9 anos; P5: 8 anos; P6: 10 anos; P7: 10 anos.

INSTRUMENTOS

O instrumento consiste em um questionário com 13 questões abertas, sendo as três primeiras questões de dados

personais (nome, data de nascimento e data de resposta do questionário que foi entre 22/02/2017 a 17/03/2017) e a questão 5 que pergunta qual rede de ensino o docente leciona, sendo todos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. As questões foram elaboradas na intenção de perceber o entendimento prévio do professor em relação aos estudantes com AH/SD e o que ele considera importante para uma intervenção pedagógica efetiva e significativa no trabalho com esses estudantes com AH/SD. Com essa análise podemos identificar as dificuldades que o docente da sala regular encontra para a identificação dos estudantes com AH/SD e conseqüentemente nas suas intervenções pedagógicas de qualidade.

PROCEDIMENTOS PARA A COLETA E SELEÇÃO DE DADOS

Foi entregue aos professores do Ensino Fundamental I o questionário impresso ou via e-mail para que pudessem responder de maneira individual, dentro do seu tempo disponível.

PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Para a realização da análise foram agrupadas todas as respostas dos participantes envolvidos afim de verificar as respostas semelhantes, divergentes e identificar os pontos principais de cada um.

Após essa etapa analisamos as respostas dos participantes com base no referencial teórico sobre o fenômeno da

superdotação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O questionário possui 13 questões, as sete primeiras foram utilizadas na caracterização dos participantes traçando um perfil dos mesmos. A partir da questão oito foram analisados os conceitos dos professores em às AH/SD e a opinião deles em relação às intervenções pedagógicas no trabalho com esses estudantes.

A questão de número 8 versava sobre as principais características de estudantes com AH/SD, observamos que todos os participantes elencaram características pertencentes ao fenômeno da superdotação, percebemos que a facilidade para aprender e o raciocínio rápido foram as características mais citadas.

Renzulli (2014) fala da importância de saber como a pessoa percebe a superdotação para a construção de um plano de identificação e oferecimento de serviços importantes de acordo com essas características.

O comportamento superdotado consiste em pensamento e ações resultantes de uma interação entre três grupos básicos de traços humanos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Crianças que manifestam ou são capazes de desenvolver uma interação entre os três grupos requerem uma ampla variedade de oportunidades educacionais, de recursos e de encorajamento acima e além daqueles providos ordinariamente por

meio de programas regulares de instrução. (REZZULLI, 2014, p. 246)

Na questão 9 podemos perceber que, entre os 7 participantes que responderam o questionário, três deles foram categóricos em dizer que não acreditam que a unidade escolar está preparada para atender os estudantes com AH/SD e os restantes disseram que é necessário ter um apoio de uma equipe de profissionais capacitados para identificá-los e orientar os professores ao trabalho a ser desenvolvido.

Com esses dados notamos a importância dos serviços que a Prefeitura de São Paulo já disponibiliza para o trabalho de acompanhamento à Inclusão, sendo eles do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), do Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), do Atendimento Educacional Especializado (AEE), entre outros, que auxiliam o professor da sala regular na identificação dos alunos com AH/SD, na organização do trabalho pedagógico que possibilitem o desenvolvimento integral desse estudante.

Com a análise dos dados de respostas da questão 10 é possível notar que a maioria que respondeu, acredita conseguir identificar os estudantes com AH/SD. É claro que essa identificação não deve ser apenas de responsabilidade do professor regente de sala e sim de toda uma equipe que deve estar engajada na identificação de qualquer situação que seja necessário um atendimento diferenciado ao estudante.

Negrini e Freitas (2008) apontam a

importância da identificação dos estudantes com AH/SD já que eles podem contribuir positivamente na sociedade e no futuro da humanidade. A identificação não tem a intenção de rotular os estudantes, mas sim de oferecer atendimento diferenciado e destinado ao desenvolvimento de suas habilidades de maneira satisfatória e com qualidade. “A identificação de alunos com altas habilidades/superdotação pode envolver a participação de várias pessoas e estes devem estar comprometidos com a observação e a indicação destes alunos” (NEGRINI, FREITAS, 2008, p.278).

Na questão 11 a maioria dos respondentes diz que a principal atitude do professor ao identificar um aluno com AH/SD é buscar um especialista para trabalhar com o estudante e orientar o professor no desenvolvimento de suas atividades.

O Decreto nº7.611/2011 diz:

§1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, s/p.)

Para Delou (2014) os estudantes

com AH/SD fazem o caminho inverso do atendimento educacional especializado, pois só depois de serem encaminhados para a realização de atividades de enriquecimento curricular fora da sala de aula que eles são considerados público alvo de inclusão. De acordo com a autora, existem instituições de ensino superior e institutos de pesquisas que oferecem essas atividades.

Independentemente se o aluno frequenta essas instituições especializadas no desenvolvimento desses alunos, o Projeto político-pedagógico tem que contemplar o trabalho com os estudantes com AH/SD no desenvolvimento de atividades intra e extraclasse com um currículo diferenciado que tenha em vista o enriquecimento da sua área de domínio.

Gama (2014) fala que o currículo para estudantes com AH/SD deve ser mais complexo e abstrato, além de ter uma organização própria, visando o desenvolvimento das habilidades. Para ela, a aceleração é uma das estratégias a serem utilizadas para atender as necessidades do educando. Não devemos esquecer que o conteúdo pode ser flexível à compactação e flexibilidade no ritmo.

Ainda para Gama (2014), a reorganização de conteúdos na transdisciplinaridade supera a fragmentação dos currículos regulares, tornando-os mais atrativos e desafiadores para os estudantes.

Na questão 12 os professores mostram exemplos de intervenções pedagógicas significativas e efetivas, porém ainda muitos estudantes com AH/SD estão na

invisibilidade.

Essa questão deixa claro como a escola se preocupa mais com os estudantes com baixo rendimento escolar, esquecendo-se assim dos que mostram bom desempenho, mas também precisam de uma atenção especial mais direcionada para suas necessidades educacionais.

Farias e Wechsler (2014) falam que, de acordo com a Organização Mundial da Saúde, cerca de 5% a 8% da população mundial são pessoas talentosas e dotadas. Porém com as diversas formas de referência às pessoas com habilidades e talentos especiais essa análise torna-se comprometida.

Eles ainda falam que 93% desses estudantes com AH/SD estão na escola pública e cerca de 7% deles estão nas escolas particulares, mostrando assim a dificuldade de identificar os alunos mediante as falhas educacionais do sistema educacional brasileiro.

A questão 13 vem de encontro com essa realidade e mostra que o professor está compreendendo suas dificuldades, porém não é uma situação em que ele consiga modificá-la.

De uma maneira geral os respondentes elencam diversas adversidades no trabalho com os estudantes com AH/SD, todos seguindo praticamente a mesma linha de raciocínio. Elencaram como as maiores dificuldade do professor, em relação a AH/SD, os seguintes itens: dificuldade que encontramos em trazer a família para participar ativamente das atividades escolares dos educandos, estabelecendo uma parceria significativa; recursos escassos

e salas muito cheias que dificultam um olhar mais individualizado do professor para o estudante tanto na identificação como nas intervenções pedagógicas, dificuldade de encontrar atendimento rápido com profissionais especializados para a orientação das famílias e equipe escolar, além de trabalho de desenvolvimento das habilidades com o estudante. As dificuldades elencadas pelos participantes corroboram com os achados de pesquisa de Pedro et al. (2015)

Para Ferreira (2014), o desenvolvimento do indivíduo com AH/SD não depende exclusivamente do professor, mas de diversos setores essenciais para a vida e o desenvolvimento das habilidades do mesmo. Ele destaca a família como elementar no desenvolvimento, por ser o primeiro contato de socialização e cultura. Além disso a escola como instituição essencial e vários outros setores de apoio no trabalho com os estudantes com AH/SD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nabusca de respostas aos questionamentos apresentados, afim de identificar as dificuldades encontradas pelos professores da Rede Municipal de São Paulo no trabalho com estudantes com AH/SD e disponibilizar orientações para um trabalho mais efetivo com esses estudantes, foi desenvolvido um questionário e ofertado aos professores e coordenadores pedagógicos envolvidos com o Ensino Fundamental I de uma unidade escolar da Rede.

Com as respostas dos participantes

podemos identificar que os mesmos, apesar de pouco conhecimento formal na área, reconhecem algumas características dos estudantes com AH/SD e se dizem aptos a identifica-los, porém, na prática, mostram dificuldade na identificação e, quando essa identificação ocorre, mostram-se perdidos no trabalho com intervenções pedagógicas efetivas para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Analisando as respostas dos professores podemos entender que a dificuldade de identificação dos estudantes com AH/SD relaciona-se ao fato da visão da escola estar mais voltada aos estudantes com baixo rendimento escolar deixando um pouco de lado os que mostram bom desempenho e, assim eles passam a não serem vistos como público alvo da educação especial.

Além disso, a escassez de material e salas de aulas com muitos estudantes atrapalham o olhar diferenciado do educador e o desenvolvimento de um trabalho que vise o desenvolvimento das habilidades do educando, deixando evidente a importância dos trabalhos de apoio que a rede Municipal de São Paulo disponibiliza para auxiliar o professor no trabalho pedagógico e atender esses estudantes fora do período que ele está matriculado com enriquecimento educacional, tais como: Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), do Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Com todas essas questões é possível

concluirmos que além, do trabalho do professor em sala de aula, é necessário que toda a equipe escolar esteja engajada no trabalho educacional de todos os estudantes matriculados na unidade escolar, lembrando que o Projeto Político Pedagógico deve contemplar todas as necessidades do aluno afim de ofertar um desenvolvimento integral de cada um.

Adaptar o currículo, tornando-o mais complexo, considerando a intensidade e precocidade dos estudantes; desenvolver atividades de enriquecimento curricular dos tipos I, II, III e IV e organizar estratégias e intervenções pedagógicas que possibilitem ao estudante com AH/SD o desenvolvimento do pensamento abstrato, produtivo e criativo, colocando-o, muitas vezes em posição de liderança e orientação de outros estudantes são indispensáveis para um trabalho pedagógico eficaz e direto nas necessidades dos estudantes com AH/SD.

É necessário investir sempre na formação continuada dos professores, e sempre que possível trabalhar o tema com os docentes, porém o professor não pode ser considerado o único responsável pelo desenvolvimento de um estudante com AH/SD, é importante lembrarmos que a parceria escola – família – setores de apoio ao trabalho com a educação inclusiva é indispensável para um bom desenvolvimento do estudante.



MILENA PIGNATARI DE MELLO

Graduação em Pedagogia com habilitação em Ensino Fundamental I, Ensino Médio e Administração Escolar pelas Faculdades Integradas Rio Branco (2008); Especialista em Educação Especial com ênfase em Altas Habilidades ou Superdotação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – UNESP (2017); Professor de Ensino Fundamental I na EMEF Raul de Leoni.

REFERÊNCIAS

BRANCHER, Roberto Brancher.; FREITAS, Soraia Napoleão. Altas Habilidades/ Superdotação: Conversas e Ensaios Acadêmicos. Jundiaí: Paco Editrial, 2011. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=T1WbBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA13&dq=altas+habilidades/superdota%C3%A7%C3%A3o&ots=7_w_v_x_A_5_u_J_-&sig=i_z_R_u_4_b_i_p_5_i_f_P_O_U_T_v_S_4_V_v_W_j_m_L_M_#v=onepage&q=altas%202Fsuperdota%C3%A7%C3%A3o&f=false>. Acesso em 23 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases que norteiam a educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11687013/artigo-58-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso em 23 maio 2018.

BRASIL. Decreto nº7.611 de 17 de novembro de 2011. Constituição Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 23 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes gerais para o atendimento educacional dos alunos portadores de altas habilidades/ superdotação e talentos. 1995. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002299.pdf> . Acesso em 23 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: superdotação e talento. 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002302.pdf>. Acesso em 23 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>. Acesso em 23 maio 2018.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto. Um olhar para as altas habilidades: Construindo Caminhos/Secretaria de Educação, CENP/CAPE; organização. São Paulo: FDE, 2008. Disponível em: http://www.christinacupertino.com.br/arquivos/Altas_habilidades.pdf. Acesso em 23 maio 2018.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Plano de atendimento educacional especializado integrado ao plano individual de ensino com vistas à aceleração de estudos: Sugestão adaptada ao modelo Joseph Rezulli. In: VIRGOLIN, Angela M. R.; KONKIEWITZ. Altas habilidades/superdotação. Campinas: Papirus Editora, 2014, p.411 - 426.

FARIAS, Eliana Santos de; WECHSLER, Solange Muglia. Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. In: VIRGOLIN, Angela M. R.; KONKIEWITZ. Altas habilidades/superdotação. Campinas: Papirus Editora, 2014, p.335 - 350.

FERREIRA, Jane Farias Chagas. As Características socioemocionais do

indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais. In: VIRGOLIN, Angela M. R.; KONKIEWITZ. Altas habilidades/superdotação. Campinas: Papirus Editora, 2014, p. 283 - 308.

FREITAS, Soraia Napoleão. Educação para alunos com altas habilidades/superdotação: encaminhando potenciais para um programa de enriquecimento, Ed. Esp. XVI Fórum Internacional de Educação, ano3, n.07, ago/2012. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/trajetoria_multicursos/agosto_2012/pdf/educacao_para_alunos_com_altas_habilidades-superdotacao_-_encaminhando_potenciais_para_um_programa_de_enriquecimento.pdf. Acesso em 23 maio 2018.

GAMA, Maria Clara Sodré. Superdotação e currículo. In: VIRGOLIN, Angela M. R.; KONKIEWITZ. Altas habilidades/superdotação. Campinas: Papirus Editora, 2014, p.389 - 409.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

NEGRINI, Tatiane; FREITAS, Soraia Napoleão. A identificação e a inclusão de estudantes com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. Revista Educação Especial, Rio Grande do Sul, v.21, n.32, p. 273-284, jul./out. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/103>> Acesso em 23 maio 2018.

NICOLOSO, Claudia Maria Ferreira; FREITAS, Soraia Napoleão. A escola atual e o atendimento aos portadores de altas habilidades. Revista do Centro de Educação

da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, v.1, n.19, 2002. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2002/01/a2.htm>. Acesso em 23 maio 2018.

PEDRO, Ketilin Mayra; OGEDA, Clarissa Maria Marques; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Iniciativas de atenção ao estudante com altas habilidades/superdotação: levantamento e análise. Revista Crítica Educativa (Sorocaba/SP), vol.1, n.2, p. 200-217, Jul./dez. 2015.

RENZULLI, Joseph S. O que é essa coisa chamada Superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de 25 anos., Revista Educação PUCRS, Rio Grande do Sul, v.27, n.1, 2004. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>. Acesso em 23 maio 2018.

RENZULLI, J. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS S. The triad reader. Mansfield Center (CT): Creative Learning Press, 1986.

RENZULLI, Joseph S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIN, Angela M. R.; KONKIEWITZ. Altas habilidades/superdotação. Campinas: Papirus Editora, 2014, p. 219 - 264.

VIRGOLIN, A. M. R. Altas Habilidades / Superdotação - encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/>

download/texto/me004719.pdf. Acesso em: Acesso em 23 maio 2018.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO

1. Nome do entrevistado: _____

2. Data: ___/___/___
3. Nível de Escolaridade:
 Magistério
 Superior Completo. Curso: _____
 Pós-Graduação. Curso: _____
 Mestrado ou Doutorado
4. Tipo de Instituição Educacional a qual trabalha:
 Escola Particular
 Escola Pública: Estadual Municipal
 Federal Conveniada
 Outro. Qual? _____

5. Modalidade:
 Educação Infantil
 Fundamental I.
 na: _____

 Fundamental II. lina: _____

() Ensino Médio. Disciplina: _____

() EJA. Disciplina: _____

() Educação Especial

() Gestão. Especifique: _____

6. Há quanto tempo trabalha nessa instituição?

7. Descreva brevemente o que você entende a respeito de um estudante com Altas Habilidades/Superdotação.

8. Você acredita que sua Instituição Escolar está preparada para trabalhar com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação? Justifique sua resposta.

9. Você acha que conseguiria identificar os indicativos de Altas Habilidades/Superdotação em um estudante?

10. Na sua opinião, qual a principal atitude do docente ao identificar o aluno com Altas Habilidades/Superdotação?

11. O que seria para você uma intervenção pedagógica efetiva em um aluno com Altas Habilidades/Superdotação?

12. Na sua opinião qual é a maior dificuldade que o professor encontra ao trabalhar com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação?



DESENHO NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RISCOS E RABISCOS E SUA INFLUÊNCIA NA EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO

RESUMO: Em um contexto social, o processo de aquisição e compreensão da língua escrita possibilita a inclusão e a participação da criança no mundo letrado. Assim, ao vivenciar situações em que o sistema de escrita encontra-se presente, a criança se arrisca e até mesmo constrói hipóteses sobre o que supostamente escreveu e desenhou. O Educador do ensino básico e, em especial, quando atuando na Educação Infantil deve procurar recursos que permita contribuir para o desenvolvimento, sendo esta busca um desafio enorme, exigindo seletividade de conteúdos, reflexão sobre que é ser criança e de que maneira deve ser a ótica sobre a infância nos dias atuais e quais subsídios escolher para transmitir. Para essa avaliação, o desenho infantil, os riscos e rabiscos que a criança promove é um manancial de análise capaz de oferecer interpretações do perfil e do potencial de cada criança no conjunto ou no individual fortalecendo a missão do educador em transmitir conhecimentos.

Palavras-chave: Pedagogia; Educação Infantil; Desenho Infantil.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, para sustentar o desenvolvimento deste estudo, em síntese se faz necessário considerar o “ser criança” e qual é seu universo em relação ao mundo atual. Na literatura encontram-se definidos vários conceitos nesse sentido. Segundo Simas (2011, p.20), criança “é um sujeito em seu processo de crescimento, com suas possibilidades orgânicas e mentais portadora de seus próprios meios de viver e conhecer a realidade”. A partir do ponto de vista do autor, podemos dizer que a criança é um indivíduo em contínuo crescimento, que se desenvolve fisicamente e intelectualmente com características próprias, identificadas pelo grupo a partir dos comportamentos e inserção na sociedade.

De acordo com Simas (2011, p. 13) essa é a reflexão que responde imediatamente à concepção ou à fase de vida do ser humano. Mas, também a condição de ser criança foi relacionada às faixas etárias. O conceito de infância caracteriza-se como uma etapa específica do ser criança. Nesta fase, a mesma encontra-se em constante desenvolvimento cognitivo, físico e social, além disso, tem características singulares e necessidades peculiares, tais como: assistência da família e proteção do adulto.

Na obra “A Mistificação Pedagógica”, o autor Charlot (apud Kramer, p. 22, 2003) “favoreceu a crítica à naturalização infantil e consolidou a análise de caráter histórico, ideológico e cultural”. Vale dizer que ele partilha a ideia com argumentos filosóficos e pedagógicos, no qual acredita que na

relação adulto-criança, a criança não é dependente pelo fator natural, e sim por uma questão social. Simas (2011) revela que a construção da concepção da infância é construída socialmente, por intermédio de uma perspectiva histórica, ou seja, sofre modificações de acordo com a estrutura de cada sociedade.

O objetivo desse artigo é apresentar uma revisão de literatura focalizando o Desenho Infantil inserido no processo educação e sua representatividade como recurso suplementar para o professor, avaliando os conceitos e conteúdos como contribuição profissional na especialização pedagógica.

E nesse sentido que a reflexão sobre uma abordagem neste nível tem a sua dimensão e importância, uma vez que a infância é uma etapa essencial para o desenvolvimento integral do ser humano. Ao procurar levar em conta essa fase da vida, retratando como etapa distinta do mundo do adulto, e também ao pesquisar e ao escrever sobre o tempo de ser criança, não podemos esquecer a criança que fomos e temos ainda dentro de nós.

Com esses pressupostos o questionamento que se faz é: Qual a maior contribuição do desenho infantil na educação escolar?

Justifica-se essa abordagem para fortalecer a convicção de que o desenho é uma excelente ferramenta de desenvolvimento infantil, sendo também um exercício da inteligência humana e que na fase da educação infantil permite que a criança brinque e verbalize seus pensamentos e sentimentos, registrando no papel sua identificação. Justifica-se, assim, que o educador faça uso dessa ferramenta

como subsídios para o desempenho de sua missão.

O RECONHECIMENTO DO DESENHO NO PROCESSO EDUCATIVO

A abordagem cognitivista está ligada a processos organizacionais do conhecimento, suas formas, processamento, elaboração e tomada de decisão. Goulart (2006) revela que esta teoria estuda cientificamente a aprendizagem como sendo um produto do meio ambiente, das pessoas ou de fatores externos ao aluno. Tem certa preocupação com as relações sociais, contudo dá maior ênfase à capacidade do aluno absorver as informações e processá-las.

Malrieu (apud Cavalcanti Neto & Aquino, 2009) consideram Piaget um dos propulsores desta tendência, uma vez que para Piaget (1975) a inteligência é uma ação que consiste na assimilação do real aos esquemas inatos ou adquiridos e da acomodação destes últimos aos fatos que resistem a esse processo de assimilação. Considera-se o indivíduo como um sistema aberto que vai se construindo a cada novo momento em busca cada vez do racional, da crítica, capaz de mudá-lo e ao meio onde vive.

Malrieu (apud Cavalcanti, Neto & Aquino, 2009) revelam que Piaget considera a existência de duas fases para a aquisição do conhecimento: Fase Exógena, que é a fase da constatação, da cópia, da repetição e Fase Endógena, que é a fase da compreensão das relações, das combinações. Acredita-se

que o indivíduo adquire um determinado conhecimento quando ele está na fase endógena, ou seja, ele compreende, cria, tem pensamento reflexivo em relação ao conhecimento; é quando ele consegue coordenar as ações por intermédio de suas próprias atividades. Galvão (2000) revela que na verdade não se aprende nada relativamente novo, tudo já existe, apenas não era conhecido, observado, compreendido ou assimilado pelo indivíduo.

Galvão (2000) revela que Wallon (1968) considera a criança essencialmente emocional e gradualmente vai constituindo-se em um ser sócio cognitivo. O autor estudou a criança contextualizada, como uma realidade viva e total no conjunto de seus comportamentos, suas condições de existência. Segundo as trocas relacionais da criança com os outros são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa. As crianças nascem imersas em um mundo cultural e simbólico, no qual ficarão envolvidas em um “sincretismo subjetivo”, por pelo menos três anos. Durante esse período, de completa indiferenciação entre a criança e o ambiente humano, sua compreensão das coisas dependerá dos outros, que darão às suas ações e movimentos formato e expressão.

Galvão (2000) explica que para Vygotsky (1989), a criança nasce inserida num meio social, que é a família, e é nela que estabelece as primeiras relações com a linguagem na interação com os outros. Nas interações cotidianas, a mediação (necessária intervenção de outro entre duas coisas para que uma relação se estabeleça) com o adulto acontece espontaneamente no processo de

utilização da linguagem, no contexto das situações imediatas.

Essa teoria apoia-se na concepção de um sujeito interativo que elabora seus conhecimentos sobre os objetos, em um processo mediado pelo outro. O conhecimento tem gênese nas relações sociais, sendo produzido na intersubjetividade e marcado por condições culturais, sociais e históricas.

O homem se produz na e pela linguagem, isto é, é na interação com outros sujeitos que formas de pensar são construídas por meio da apropriação do saber da comunidade em que está inserido o sujeito. A relação entre homem e mundo é uma relação mediada, na qual, entre o homem e o mundo existem elementos que auxiliam a atividade humana. Estes elementos de mediação são os signos e os instrumentos. O trabalho humano, que une a natureza ao homem e cria, então, a cultura e a história do homem, desenvolve a atividade coletiva, as relações sociais e a utilização de instrumentos. Galvão (2000) ratifica que os instrumentos são utilizados pelo trabalhador, ampliando as possibilidades de transformar a natureza, sendo assim, um objeto social.

O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

O surgimento da Educação Infantil no Brasil aconteceu de forma gradativa, mas foi a partir das décadas de 1970 a 1990 que estudiosos e pesquisadores passaram a investir em estudos e a dar visibilidade e expansão para a educação da primeira

infância. Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), LEI Nº 9.394 é extinta a Educação Artística e entra em campo a disciplina Arte, reconhecida oficialmente como área de conhecimento e no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu § 2º, dispõe que:

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (LDB, 1996).

Essa mudança não foi apenas nominal, mas de toda a estruturação que envolve o tratamento de uma área de conhecimento. De atividades esporádicas de cunho mais próprio de relaxamento e recreação, passa-se ao compromisso de construir conhecimentos significativos em arte.

Assim, é possível compreender que a arte é uma forma de sentir a vida, uma vez que ao se sensibilizar diante do mundo é possível que as crianças se tornem, quase sem se dar conta, em melhores seres humanos pelo fato de fácil de permitir e expressar o seu mundo interno de uma forma que, além do mais os estimulam a criar, aprender e inovar.

Como se fosse pouco, a arte nas crianças potencializa suas capacidades intelectuais, mas também o faz com a comunicação entre pais e filhos em idades muito precoces, porque por meio dos desenhos, da pintura e inclusive da dança, os pais poderão conhecer um pouco mais dos seus filhos. Por que isso acontece? Porque ajuda para que exista mais diversão e, portanto, o vínculo afetivo será melhorado.

Além do mais, também é importante a

arte nas crianças pequenas porque as fazem pensar em si mesmas, tanto internamente como externamente. Com os desenhos, as massas de modelar ou as pinturas necessitam utilizar as partes do corpo para poder expressar a sua arte, e a arte infantil tem muitos significados, uma vez que elas expressam sua criatividade sem limites.

O questionamento norteador desse estudo investigou a relevância do trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil, figurando o Desenho Infantil como pontuador de análise. O saber artístico das crianças na Educação Infantil está repleto de concepções e ideias que revelam valores e significados.

Meredieu (2006) pontua que o desenho, a pintura e a colagem das crianças são marcas que elas deixam a partir de sua relação com o mundo, em diálogo permanente com seu imaginário. São marcas pessoais. Portanto, é muito importante percebermos que cada criança tem um jeito próprio de se expressar: traços com mais vigor ou mais leves, ocupando o espaço todo ou apenas um cantinho, usando muitas cores ou escolhendo apenas uma etc. Nós professores (as), que lidamos dia-a-dia (sic) com meninos e meninas e suas produções culturais, seremos capazes de reconhecer a produção de cada criança mesmo que não tenha nome escrito se possibilitarmos que os pequenos se expressem com autoria.

Dervdyk (apud Meredieu, 2006) explica que o desenho também pode ser considerado um signo, que deixa pistas por meio da linguagem gráfica. O signo é representado por meio do traço e da forma. Para Dervdyk (apud Meredieu, 2006, p. 101) “o signo

gráfico é resultante de uma ação carregada de uma intencionalidade, ainda não totalmente expressa. O olho, expectador dessa conversa entre a mão, o gesto e o instrumento, percebe formas”.

OS PILARES DO DESENHO INFANTIL E AS PRINCIPAIS ETAPAS/ ESTÁGIOS E EVOLUÇÃO DO DESENHO INFANTIL

Na ótica de Luqet (1969) há Quatro Estágios, a saber:

1. Realismo fortuito: começa por volta dos 2 anos e põe fim ao período chamado rabisco. A criança que começou por traçar signos sem desejo de representação descobre por acaso uma analogia com um objeto e passa a nomear seu desenho.

2. Realismo fracassado: Geralmente entre 3 e 4 anos tendo descoberto a identidade forma-objeto, a criança procura reproduzir esta forma.

3. Realismo intelectual: estendendo-se dos 4 aos 10-12 anos, caracteriza-se pelo fato que a criança desenha do objeto não aquilo que vê, mas aquilo que sabe. Nesta fase ela mistura diversos pontos de vista (perspectivas).

4. Realismo visual: É geralmente por volta dos 12 anos, marcado pela descoberta da perspectiva e a submissa às suas leis, daí um empobrecimento, um enxugamento progressivo do grafismo que tende a se juntar as produções adultas.

Por sua vez Berson (apud Meredieu, 2006) distingue três estágios do rabisco:

1. Estágio vegetativo motor: por volta dos 18 meses, o traçado é mais ou menos arredondado, conexo ou alongado e o lápis não sai da folha formando turbilhões.

2. Estágio representativo: entre dois e 3 anos, caracteriza-se pelo aparecimento de formas isoladas, a criança passa do traço contínuo para o traço descontínuo, pode haver comentário verbal do desenho.

3. Estágio comunicativo: começa entre 3 e 4 anos, se traduz por uma vontade de escrever e de comunicar-se com outros. Traçado em forma de dentes de serra, que procura reproduzir a escrita dos adultos.

De acordo com a literatura e o posicionamento de autores que analisam as Teorias Piagetiana como, por exemplo, Berson (apud Meredieu, 2006) são considerados e explanados:

1. Garatuja: Faz parte da fase sensorio motora (0 a 2 anos) e parte da fase pré-operacional (2 a 7 anos). A criança demonstra extremo prazer nesta fase. A figura humana é inexistente ou pode aparecer da maneira imaginária. A cor tem um papel secundário, aparecendo o interesse pelo contraste, mas não há intenção consciente. Pode ser dividida em Desordenada: movimentos amplos e desordenados. Com relação à expressão, vemos a imitação “eu imito, porém não represento”. Ainda é um exercício. Ordenada: movimentos longitudinais e circulares; coordenação visomotora. A figura humana pode aparecer de maneira imaginária, no qual aqui existe a exploração do traçado; interesse pelas formas (Diagrama). Aqui a expressão é o jogo simbólico: “eu represento sozinho”. O símbolo já existe. Identificada: mudança de

movimentos; formas irreconhecíveis com significado; atribui nomes, conta histórias. A figura humana pode aparecer de maneira imaginária, aparecem sóis, radiais e mandalas. A expressão também é o jogo simbólico.

2. Pré-Esquematismo: Dentro da fase pré-operatória, aparece a descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade. Quanto ao espaço, os desenhos são dispersos inicialmente, não relaciona entre si. Então aparecem as primeiras relações espaciais, surgindo devido à vínculos emocionais. A figura humana, torna-se uma procura de um conceito que depende do seu conhecimento ativo, inicia a mudança de símbolos. Quanto a utilização das cores, pode usar, mas não há relação ainda com a realidade, dependerá do interesse emocional. Dentro da expressão, o jogo simbólico aparece como: “nós representamos juntos”.

3. Esquematismo: Faz parte da fase das operações concretas (7 a 10 anos). Esquemas representativos, afirmação de si mediante repetição flexível do esquema; experiências novas são expressas pelo desvio do esquema. Quanto ao espaço, é o primeiro conceito definido de espaço: linha de base. Já tem um conceito definido quanto a figura humana, porém aparecem desvios do esquema como: exagero, negligência, omissão ou mudança de símbolo. Aqui existe a descoberta das relações quanto a cor; cor-objeto, podendo haver um desvio do esquema de cor expressa por experiência emocional. Aparece na expressão o jogo simbólico coletivo ou jogo dramático e a regra.

4. Realismo: Também faz parte da fase das operações concretas, mas já no

final desta fase. Existe uma consciência maior do sexo e autocrítica pronunciada. No espaço são descobertos o plano e a superposição. Abandona a linha de base. Na figura humana aparece o abandono das linhas. As formas geométricas aparecem. Maior rigidez e formalismo. Acentuação das roupas diferenciando os sexos. Aqui acontece o abandono do esquema de cor, a acentuação será de enfoque emocional. Tanto no Esquematismo como no Realismo, o jogo simbólico é coletivo, jogo dramático e regras existiram.

5. Pseudo Naturalismo: Fase das operações abstratas (10 anos em diante). É o fim da arte como atividade espontânea. Inicia a investigação de sua própria personalidade. Aparecem aqui dois tipos de tendência: visual (realismo, objetividade); háptico (expressão subjetividade). No espaço já apresenta a profundidade ou a preocupação com experiências emocionais (espaço subjetivo). Na figura humana as características sexuais são exageradas, presença das articulações e proporções. A consciência visual (realismo) ou acentuação da expressão, também fazem parte deste período. Uma maior conscientização no uso da cor, podendo ser objetiva ou subjetiva. A expressão aparece como: “eu represento e você vê” Aqui estão presentes o exercício, símbolo e a regra.

Na ótica de Luquet (1969) há Quatro Estágios, a saber:

1. Realismo fortuito: começa por volta dos 2 anos e põe fim ao período chamado rabisco. A criança que começou por traçar signos sem desejo de representação descobre por acaso uma analogia com um

objeto e passa a nomear seu desenho.

2. Realismo fracassado: Geralmente entre 3 e 4 anos tendo descoberto a identidade forma-objeto, a criança procura reproduzir esta forma.

3. Realismo intelectual: estendendo-se dos 4 aos 10-12 anos, caracteriza-se pelo fato que a criança desenha do objeto não aquilo que vê, mas aquilo que sabe. Nesta fase ela mistura diversos pontos de vista (perspectivas).

4. Realismo visual: É geralmente por volta dos 12 anos, marcado pela descoberta da perspectiva e a submissão às suas leis, daí um empobrecimento, um enxugamento progressivo do grafismo que tende a se juntar as produções adultas.

Por sua vez Berson (apud Paiva, 2010) distingue três estágios do rabisco:

1. Estágio vegetativo motor: por volta dos 18 meses, o traçado é mais ou menos arredondado, conexo ou alongado e o lápis não sai da folha formando turbilhões.

2. Estágio representativo: entre dois e 3 anos, caracteriza-se pelo aparecimento de formas isoladas, a criança passa do traço contínuo para o traço descontínuo, pode haver comentário verbal do desenho.

3. Estágio comunicativo: começa entre 3 e 4 anos, se traduz por uma vontade de escrever e de comunicar-se com outros. Traçado em forma de dentes de serra, que procura reproduzir a escrita dos adultos.

De acordo com a Literatura e o posicionamento de autores que analisam a Teoria Piagetiana são considerados e explanados:

1. Garatuja: Faz parte da fase sensório

motora (0 a 2 anos) e parte da fase pré-operacional (2 a 7 anos). A criança demonstra extremo prazer nesta fase. A figura humana é inexistente ou pode aparecer da maneira imaginária. A cor tem um papel secundário, aparecendo o interesse pelo contraste, mas não há intenção consciente. Pode ser dividida em Desordenada: movimentos amplos e desordenados. Com relação a expressão, vemos a imitação “eu imito, porém não represento”. Ainda é um exercício. Ordenada: movimentos longitudinais e circulares; coordenação visomotora. A figura humana pode aparecer de maneira imaginária, no qual aqui existe a exploração do traçado; interesse pelas formas (Diagrama). Aqui a expressão é o jogo simbólico: “eu represento sozinho”. O símbolo já existe. Identificada: mudança de movimentos; formas irreconhecíveis com significado; atribui nomes, conta histórias. A figura humana pode aparecer de maneira imaginária, aparecem sóis, radiais e mandalas. A expressão também é o jogo simbólico.

2. Pré-Esquematismo: Dentro da fase pré-operatória, aparece a descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade. Quanto ao espaço, os desenhos são dispersos inicialmente, não relaciona entre si. Então aparecem as primeiras relações espaciais, surgindo devido à vínculos emocionais. A figura humana, torna-se uma procura de um conceito que depende do seu conhecimento ativo, inicia a mudança de símbolos. Quanto a utilização das cores, pode usar, mas não há relação ainda com a realidade, dependerá do interesse emocional. Dentro da expressão, o jogo simbólico aparece como: “nós representamos juntos”.

3. Esquematismo: Faz parte da fase das operações concretas (7 a 10 anos). Esquemas representativos, afirmação de si mediante repetição flexível do esquema; experiências novas são expressas pelo desvio do esquema. Quanto ao espaço, é o primeiro conceito definido de espaço: linha de base. Já tem um conceito definido quanto a figura humana, porém aparecem desvios do esquema como: exagero, negligência, omissão ou mudança de símbolo. Aqui existe a descoberta das relações quanto a cor; cor-objeto, podendo haver um desvio do esquema de cor expressa por experiência emocional. Aparece na expressão o jogo simbólico coletivo ou jogo dramático e a regra.

4. Realismo: Também faz parte da fase das operações concretas, mas já no final desta fase. Existe uma consciência maior do sexo e autocrítica pronunciada. No espaço são descobertos o plano e a superposição. Abandona a linha de base. Na figura humana aparece o abandono das linhas. As formas geométricas aparecem. Maior rigidez e formalismo. Acentuação das roupas diferenciando os sexos. Aqui acontece o abandono do esquema de cor, a acentuação será de enfoque emocional. Tanto no Esquematismo como no Realismo, o jogo simbólico é coletivo, jogo dramático e regras existiram.

5. Pseudo Naturalismo: Fase das operações abstratas (10 anos em diante). É o fim da arte como atividade espontânea. Inicia a investigação de sua própria personalidade. Aparece aqui dois tipos de tendência: visual (realismo, objetividade); háptico (expressão subjetividade). No espaço já apresenta

a profundidade ou a preocupação com experiências emocionais (espaço subjetivo). Na figura humana as características sexuais são exageradas, presença das articulações e proporções. A consciência visual (realismo) ou acentuação da expressão, também fazem parte deste período. Uma maior conscientização no uso da cor, podendo ser objetiva ou subjetiva. A expressão aparece como: “eu represento e você vê” Aqui estão presentes o exercício, símbolo e a regra.

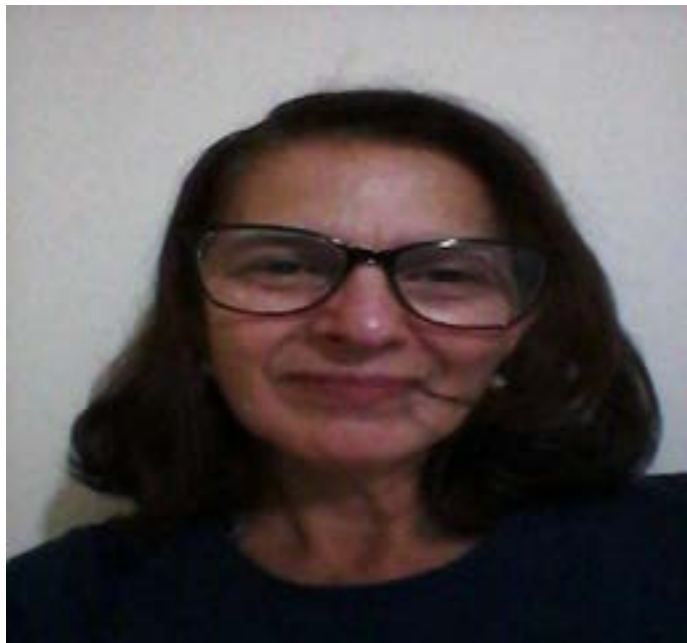
criança bem como meio de representação expressiva, criadora e imaginária. Desenhar é atividade lúdica, reunindo como em todo jogo, o aspecto operacional e o imaginário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo retrospectivo e com fundamento na literatura permitiu pontuar o desenho infantil como um importante recurso e ferramenta do professor e não pode ser considerado como uma atividade para passar o tempo destituído de significados, mas como uma linguagem peculiar à criança, que faz parte do desenvolvimento da sua infância.

Dentro do processo de ensino e da educação infantil é importante compreender que é por meio do desenho que a criança pode se expressar, comunicar e atribuir sentido aos seus sentimentos, pensamentos e sensações.

Sem dúvida, o mundo infantil é marcado essencialmente pela magia. Magia esta que remete entre outras esferas ao desenhar que constituímos uma prática natural e indispensável à vida, presente em todas as culturas desde os tempos remotos. Por isso, buscamos investigar o desenho na Educação Infantil destacando-o como uma linguagem gráfica importante no desenvolvimento da



MIRIAM CAMPOS HENRIQUE

Graduação em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras das Faculdades Associadas do Ipiranga (1986); Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Assunção (2008); Graduação em Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Conchas (2017); Especialização em “A arte de contar história” pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação (2015); Professora de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 11, 2015.

CAVALCANTI NETO, Ana Lúcia Gomes; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes.

A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? Educ. Rev., Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 223-240, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em 28 de março de 2018.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 7^a.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (Educação e conhecimento). 134p.

GOULART, Maria Inês Mafra. A criança e a construção do conhecimento. In: CARVALHO, Alysso; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. Desenvolvimento e aprendizagem. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LUQUET, G.H. O desenho infantil. Porto: Livraria Civilização – Editora. 1969.

<http://p.t.wikipedia.or/wiki/Desenho>. Acesso em 24 junho 2018.

MÈREDIEU, Florence de. O desenho infantil. São Paulo: Cultrix, 2006.

PAIVA, Alcione Vieira de. CARDOSO, Luana Carolina Rodrigues. A importância do desenho infantil no processo de alfabetização, 2010. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/desenhonaalfabetizacao/>>. Acesso em 15 maio 2018.

PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SIMAS, DAIANA LEÃO. Riscos e rabiscos: a contribuição do desenho infantil para a alfabetização. Salvador, 2011. 48f.

VYGOTSKY, LEV S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa, 1968.



A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Esse artigo tem como objetivo descrever sobre a Arte na Educação infantil, pois foi a forma que a humanidade passou a entender o mundo que o cerca e de se relacionar com ele. A arte é essencial para o desenvolvimento da criança, no aspecto intelectual, cognitivo e criativo, oferecendo maneiras peculiares para cada um observar e produzir obras de arte. Estando relacionada com as outras áreas do conhecimento, facilitando o estabelecimento de relações entre as demais disciplinas que futuramente serão estudadas, auxiliando tanto nos saberes que já adquiridos, quanto nos que virão nas demais disciplinas especialmente na alfabetização. A arte está em tudo dentro da Educação Infantil, e antecede o processo de alfabetização. Todas as culturas e em todas as profissões tem alguma relação com a Arte em si. Esse artigo buscou evidenciar como a arte bem trabalhada consegue alcançar os objetivos que precisamos pré-estabelecer dentro da escola. Ao ensinarmos arte desde a Educação Infantil, sempre focando no aprendizado das crianças, precisamos mudar a visão de vários professores, pois muitos ainda acreditam que a arte é apenas uma disciplina que não serve para nada além de preencher lacunas e distrair os educandos, quando na verdade a arte auxilia na criatividade, no raciocínio lógico, e em tantas outras áreas que precisamos desenvolver nas crianças.

Palavras-chave: Aprendizagens Múltiplas; Arte; Educação Infantil; Facilitadora de Saberes.

INTRODUÇÃO

Em relação à disciplina de Artes, inserida no currículo na Educação Infantil, há relações positivas, entre a arte eo processo de ensino e aprendizagem, vindos dos variados gêneros artísticos, especialmente, das artes visuais. Esta pesquisa procura relatar as influências da Arte nas aquisições da criança ao ver, participar e entender, parcialmente, de cordo com sua faixa etária, até os cinco anos.

A relevância deste tema encorpa sua importância, para o desenvolvimento global do aluno. Aparecerão diversas formas do pensar e do conhecer, quando as práticas deixarem de estar apenas no papel, e começarem a fazer parte do imaginário e da criatividade; fazendo com que o aluno será o criador das ações; contribuindo com seu desenvolvimento, em função de si e da sociedade, inseridos (BETTELHEIM, 1995).

Os objetivos gerais consistem em enfrentar os desafios, e procurar soluções, especialmente, na Educação Infantil, e, de conseguir adaptarem-se novas práticas pedagógicas, voltadas para atender às necessidades destas, na sociedade contemporânea; nas etapas vivenciadas no processo que antecede a alfabetização, da apreensão dos códigos linguísticos, visando a aprendizagem, para a leitura e escrita da criança.

Os objetivos específicos desta ressaltam a contribuição das Artes Visuais, para (crianças de cinco anos), que antecede o Ensino Fundamental I, buscando soluções para possíveis dificuldades de aprendizagem. Visualizar e trabalhar com as cores, os

desenhos as texturas as formas geométricas, entre outras manifestações, como a dança, o teatro de fantoches, a música e as expressões corporais.

As imagens fazem parte de seu conteúdo, visualizar as diferentes nuances e facetas da arte, aguça a imaginação, traz discernimento de maneira geral e provoca curiosidades, em relação ao seu universo infantil e às descobertas que vai fazer.

Todas estas ideias podem ser ferramentas indispensáveis, para a preparação e desenvolvimento da alfabetização que está por vir. As crianças de cinco anos, neste momento, já têm certas noções e o seu raciocínio já percebe muito bem o que acontece a sua volta; a criatividade e a criticidade, dentro da Educação Infantil.

A proposta atual norteia a arte de forma geral e dando ênfase às artes visuais para aprimorar o processo de aquisição destes novos saberes. Os materiais são uma das portas para todo e qualquer conhecimento, dessa forma é importante o contato da criança com tais objetos, tão necessários para a sua aprendizagem.

A pintura, a massinha, os desenhos feitos à mão, são os primeiros contatos com a forma concreta das manifestações da arte, para a criança, ou seja, a motricidade trabalhada nestas atividades, para o processo de ensino-aprendizagem acontecem de forma lúdica.

Desse modo, as artes visuais são um conjunto de ações que precisam tornar-se um hábito educacional do aluno. Este hábito colabora para a formação de uma sociedade mais atenta, mais observadora. O tema está presente no cotidiano da escola, pois, a arte,

dentro da instituição educacional é utilizada como suporte para apresentar à criança: imagens, treinamento da motricidade, o reconhecimento total das cores, novos conceitos e promover diálogos, entre outras disciplinas, entre outros.

O ato de desenhar e pintar algo, está presente nas vivências desde a infância. Assim, na formação de um profissional é absolutamente importante permitir a ligação entre as teorias e as práticas, ao manusear as ferramentas com a imaginação, integrando a cor e a forma, à vida da criança; de forma bem direcionada, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, sobre a Educação Infantil e suas especificidades.

Justifica-se esta pesquisa devido à imensa seara de questionamentos e resoluções, práticas e teóricas, que de fato, são formas possíveis de vencer os desafios da sociedade contemporânea, expostos no início desta pesquisa; a utilização das artes, artes visuais, contribuindo para novas aprendizagens.

OBJETIVO E IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE

A arte adquire funções na vida das pessoas, na sociedade e neste caso na Educação Infantil. Desde o princípio da civilização, manifestando-se mediante a criatividade. Desde que nascemos, vamos aprendendo a demonstrar nosso gosto por músicas, cores, formas, objetos, movimentos e, com o amadurecimento, vamos lapidando nossa maneira de gostar, julgar, fazer e, mesmo sem saber.

Aprendemos a partir do convívio

com outras pessoas, para interagirem e conhecerem o mundo e aprender se comunicar e dialogar com este, mesmo por meio da arte. Tanto os seres da natureza, quanto os objetos culturais, produzidos por mãos humanas despertam várias emoções em seus espectadores.

É por meio do ensino da arte, que podemos formar cidadãos mais críticos e criativos, que atuarão para seu desenvolvimento e melhoria da cultura do nosso país. É por meio da música, poesia, sons, cores e formas que podemos compreender determinados lugares, pois, cada país tem sua cultura genuína em artes, para a representar.

A escola que pode oferecer a oportunidade para que as crianças vivenciem e entendam o processo artístico e sua história em cursos especialmente voltado para esses estudos.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA ESCOLA

As crianças possuem pouco ou nenhum contato com obras de arte, museus e espetáculos, dependendo da escola para ampliar sua relação com a arte. Contudo, muitas vezes, o professor se vê limitado com relação à proposição de algumas atividades artísticas, por considerar o pouco tempo e espaço, reduzido na sala de aula para realizá-las.

É de extrema importância o planejamento de atividades que atendam aos interesses e às necessidades das crianças, usando materiais compatíveis com o espaço físico, e com o número de aulas que o professor

se vê limitado com relação à proposição de algumas atividades artísticas, por considerar o pouco tempo e espaço, reduzido na sala de aula para realizá-las.

É de extrema importância o planejamento de atividades que atendam aos interesses e às necessidades das crianças, usando materiais compatíveis com o espaço físico, e com o número de aulas que o professor dispõe para a abordagem de cada conteúdo escolhido a ser trabalhado.

Ajudar a criança a compreender o mundo e a construir conhecimento, ampliar conhecimentos já adquiridos, propiciar que crie suas próprias produções, partindo de sua experiência pessoal, escolhendo tema, técnicas e materiais são elementos essenciais na implantação das artes e do lúdico permeando as atividades. Os componentes do processo artístico; artistas, obras, público, comunicação; historicamente têm suas relações podendo se tornarem fontes instigantes para a organização e desdobramentos, das inversões e intervenções que a criança passa aprender a fazer.

De pequenas atividades e tópicos de conteúdos programáticos escolares, tanto no que se refere ao fazer como; ao pensar de acordo com a arte pelos seus pares, que valoriza muito a ação coletiva. As escolas precisam de espaços destinados a todas as linguagens, a proposta do ensino de arte na Educação Infantil não é formar artistas, mas é necessário despertar as habilidades de ver, observar, conhecer, refletir, compreender, analisar e interpretar tudo que nos cerca.

Porém, se esta não receber nenhum

incentivo dos pais, avó, irmãos, família e adultos em geral, em suas criações e apreensões; perderá o gosto aos poucos, diante desvalorização, dos desprestígios e suas habilidades e capacidades de criação, imaginação e criatividade serão reduzidas e, assim, desejará reproduzir algo que foge da imaginação, do abstrato, vai querer reproduzir o que de fato com pareça real.

A escola vem buscando melhorar suas técnicas e métodos de ensino, a fim de mudar o ensino em uma prática inovadora e prazerosa, algo que não seja somente baseado na transmissão de conhecimentos, mas sim em um espaço rico de significados e troca de experiências, a partir da socialização e da construção do conhecimento.

Como ainda é imatura, e não possui todas as habilidades para transformar os espaços em sua volta, suas produções não ficarão iguais à realidade e, com receio de não atingir aos objetivos propostos “achará” que não sabe fazer, o que pode causar redução de criatividade e expressividade, fixando seu olhar aos modelos já vistos e estereotipados (PIAGET, 1973).

Na busca por esse aperfeiçoamento, o lúdico surge como um recurso didático dinâmico que proporciona resultados positivos na educação, envolvendo o aluno no processo de aprendizagem e também exigindo do professor maior engajamento e planejamento das atividades executadas em aula.

O lúdico é uma das técnicas mais utilizadas pelos professores, pois por meio desta prática se desenvolvem várias inteligências além de permitir que o aluno participe da construção

do seu próprio conhecimento de uma forma significativa.

Outra característica muito positiva da ludicidade é a capacidade de transformar as aulas, por vezes cansativas e desmotivadas, em aulas alegres, motivadoras e atrativas aos olhos das crianças. O lúdico é sem sombra de dúvidas muito importante para a melhoria da educação e para o andamento das aulas, pois provoca uma aprendizagem significativa que ocorre gradativamente e inconsciente de forma natural.

Transformando-se em um grande aliado aos professores na caminhada para bons resultados. A educação tem por objetivo principal formar cidadãos críticos e construtivos, capazes de resolver problemas, inventar, construir e aprimorar os seus conhecimentos. Em função disso o lúdico está engajado na prática pedagógica para contribuir na qualidade do aprendizado.

Possibilitando ao educador a organização de aulas mais dinâmicas, fazendo com que os alunos interajam, despertando o interesse nas aulas, o aumento na vontade de aprender e conseqüentemente o maior rendimento no seu aprendizado. Esta é uma ótima maneira dos alunos desenvolverem o seu senso crítico, sejam pensadores, questionadores e não sejam como máquinas repetidoras de informações.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ser humano é um produtor de cultura, pois pode ser considerado tudo que resulta da ação do homem sem nenhum objetivo e para nenhum fim específico.

O homem sempre está se relacionando com a arte, produzindo, criando, vendo, interpretando e com isso faz arte de forma subjetiva.

A arte é conhecimento, uma construção que possui codificação e decodificação específica, é inter-relação dos mundos: interno e externo. São as relações entre o indivíduo e o objetivo, entre conhecimento e sensações entre pensar, sentir, fazer, criar e refletir.

O ser humano é um ser biopsicossocial, pois tem corpo, razão e sentimentos e vive num contexto social, que se relaciona com os demais e a maneira qual se dá esse relacionamento é por meio da arte, por não precisar usar o verbal e utiliza o estético.

A arte pode proporcionar a oportunidade de interação social com a criança e seus colegas, cooperando por meio de trabalhos em grupo, para maior consciência da contribuição de cada um dentro do seu projeto, sendo eficaz quando solicitadas as opiniões de colegas e quando desenvolvemos a necessidades de autonomia social.

Dentro das aulas de artes as crianças têm a possibilidade de levar a efeito uma verdadeira interação social com seus colegas, dentro do sistema vigente, que ocorrem nas aulas, às vezes no recreio, quando brincam e quando jogam. Todas essas atividades proporcionam a oportunidade para o desenvolvimento social e uma percepção mais profunda de si e dos demais.

O que mais importa para a criança é o processo, as experiências que o motivam para o trabalho do que no próprio trabalho, mas no final o produto se torna algo de

grande importância.

O PAPEL DO EDUCADOR NO ENSINO DA ARTE

Os questionamentos sempre aparecem quando há dúvidas sobre como se espera que seja ensinada arte na escola, como deve ser preparada a sala de aula, e qual o papel do professor.

Para os professores que atuam nessa área de ensino, muitos se sentem incapazes e frustrados por não conseguirem efetuar seus trabalhos e planejamentos; para saber quais as dificuldades encontradas, pois, percebe-se que, a maioria das vezes, estes não têm apoio e cuidados apropriados.

O professor de artes precisa ser um estimulador, que precisa ajudar seus alunos a se expressarem, num ambiente em que a atividade artística seja estimulante e desafiadora.

O educador precisa respeitar os estágios de seu desenvolvimento artístico, pois existe uma evolução gráfica que caminham junto com as etapas do seu crescimento, em conjunto com o desenvolvimento intelectual, físico e emocional.

O educador tem a função de estimular e desenvolver a descoberta, pelos alunos, do seu próprio eu e deve aprofundar suas formas de expressão.

Como educador devemos trabalhar de forma polivalente, trabalhando conteúdos de naturezas diversas que abranjam desde os cuidados essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas

áreas do conhecimento, pois a disciplina de artes, pode ser vinculada a qualquer outra disciplina, pois não acontece do nada, o período histórico, algumas experiências com tintas, até mesmo a escrita pode ser trabalhada dentro do universo das artes.

Uma formação ampla demanda que o profissional precisa ser um profissional que deve tornar-se um bom aprendiz, refletindo constantemente sua prática, debatendo com seus pares, para saber quais os conteúdos que estão trabalhando, para tentar fazer com que as disciplinas se completem, fazendo com que as aulas tenham mais significado.

A reflexão constante sobre sua prática, o diálogo entre seus pares, as famílias e a comunidade, na busca de informações necessárias para o trabalho se desenvolva da melhor forma. Os instrumentos essenciais para melhorar a prática direta com seus alunos, são: a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

Uma proposta curricular de qualidade depende dos educadores, por meio de suas ações, que precisam ser planejadas e compartilhadas com seus pares e demais profissionais da escola, podendo construir projetos educativos de qualidade junto aos familiares e às crianças.

AS CRIANÇAS PEQUENAS EM RELAÇÃO ÀS ARTES

Não há comparação entre o desenvolvimento psicológico de uma criança de cinco, comparando-se a uma de quatro anos. A maturidade que a criança de cinco

anos alcança é muito mais complexa que a da idade anterior. Por mais, que um ano pareça pouco, a criança nesta etapa de desenvolvimento evolutivo começa a pensar, elaborar seu vocabulário e usá-lo, antes de falar qualquer coisa (ZILBERMAN, 1985).

Nesta fase complexa exige-se muito cuidado por parte dos adultos, pois, nela, estas crianças de imitar tudo que ouvem e veem. Neste momento o adulto é um referencial muito grande e serve de “espelho”, diante da imaginação e criatividade da criança, já conseguem perceber as diferenças entre o real e o imaginário.

O sentido das atividades abstratas e os sentidos do é real e concreto, conseguindo distinguir quando estão sendo enganadas. Começam a gostar de realizar as tarefas propostas a sua maneira e de agradar os adultos que a rodeiam, sejam pais ou professores; começam a exigir de si mesmas, certas perfeições e querem realizar as atividades sempre corretamente.

A ARTE CONTRIBUINDO NO PROCESSO ANTECEDENTE À ALFABETIZAÇÃO

A infância é uma excelente fase para a criança começar sua iniciação à alfabetização, reconhecendo letras e números, em suas respectivas escolas de educação infantil, o que concorda Zilberman (1985), pois começam processo de cooperação com seus pares, além de uma maior habilidade em relação às atividades propostas.

Se a imagem da criança é contraditória, é

precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas este reflexo não é ilusão; tende, ao contrário, a tornar-se realidade. Com efeito, a representação da criança assim elaborada transforma-se, pouco a pouco, em realidade da criança. Esta dirige certas exigências ao adulto e à sociedade, em função de suas necessidades essenciais (Zilberman, p. 18, 1985).

Caso apareçam dúvidas a respeito desta fase da infância, é importante procurar ajuda especializada, assim os pais e professores poderão tirar suas dúvidas, conversando com um profissional capacitado, compreendendo se aquele momento ou atitude faz parte, realmente, da faixa etária ou não. Aos cinco anos, as crianças são cada vez mais sociais, têm facilidade de fazerem amizades reais e entendem as reações e os sentimentos alheios. Nessa idade estas têm uma relativa coordenação e podem realizar atividades que demandem muita energia.

Pesquisar diferentes danças tradicionais brasileiras para selecionar aquela que mais interessar às crianças; informar-se sobre a origem e história da dança selecionada; desenvolver recursos expressivos e aprender os passos para a dança; confeccionar as roupas necessárias para a apresentação; planejar a apresentação, confeccionando cartazes, convites etc.

Nessa organização do tempo, que os educandos acabam tendo contato, se disciplinando, sem que ninguém tenha que lhes dar um cronograma, despontarão

inúmeras habilidades rotineiras que chamamos de atividades permanentes, estas são situações didáticas que acontecem com regularidade diária ou semanal, em suas rotinas.

Nas salas de aula, nos ateliês ou os ambientes de trabalho, sejam criativos artísticos ou de aprendizagens múltiplas, os quais são oferecidas diversas atividades simultâneas, como desenhar, pintar, modelar e fazer construções e colagens, para que as crianças escolham o que querem fazer, é um exemplo de atividade permanente, que deve ser praticado sempre, para a expansão da criatividade e da imaginação.

Todas essas aulas, permeadas de atividades, com espaços organizados, permitem um maior desenvolvimento da trajetória individual de cada educando, na medida em que estes podem fazer suas escolhas, pensar por si mesmos. E o tempo dedicado a cada produção e experimentar diversas possibilidades, aconselha-se que se garanta um tempo, na rotina para que os educandos possam desenhar sem a intervenção direta do professor, frequentemente.

As artes facilitam a compreensão do conhecimento com o todo, se tornando interdisciplinar, atividades ligadas entre as disciplinas escolares, formando alunos com conhecimento amplo, global, da realidade. O autor menciona que os temas transversais, trazidos pelos PCN's, contribuem para interdisciplinaridade, utilizando projetos pedagógicos flexíveis a competência e a habilidade do aluno, pois discuti-los possibilita ao aluno compreender a ter análise crítica da realidade.

A interdisciplinaridade está muitas vezes, oculta na disciplina, quando resolve problemas que são invisíveis dentro da matéria e quando associamos a outra, encontramos as respostas. Muitas vezes necessitamos trazer outra área do conhecimento para resolver problemas na área em que estamos trabalhando.

Fazer uso de uma variedade de recursos e das questões da interdisciplinaridade, nas aulas de outras disciplinas e nas aulas de artes, requerem um planejamento específico e empenho, de toda equipe pedagógica e docente, pois, se for trabalhada individualmente, ou, em grupos, cabe ao professor trabalhá-la, não se esquecendo da especificidade de sua disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa finaliza-se de forma a acrescentar na divulgação e esclarecimentos em relação ao estudo e prática da Arte, Artes Visuais, no currículo escolar. Esta é a representação emocional da vivência de um povo, em determinada era de seu desenvolvimento, dos acontecimentos, enfim, é o registro dinâmico de seus sentimentos e emoções, diante dos fatos ocorridos no seio de sua sociedade. São seus registros carregados de historicidade e emotividade.

Suas formas artísticas de representação da realidade, utilizando a linguagem visual, como material expressivo. Sendo as Artes forjadas na linguagem visual é ainda é capaz de transmitir o que pensa e o que sente o homem, em cada etapa evolutiva de sua

existência e com o passar das eras. Os conceitos relacionados à Arte podem mudar de acordo com o momento histórico.

Pode-se afirmar, que, as manifestações artísticas modernas, de vanguarda ou contemporâneas vem construindo, com sua história ao longo do tempo, associada aos fatos políticos, sociais, culturais e econômicos de cada período.

A expressão artística de todos os povos começou de forma oral, depois rabiscada nas paredes das cavernas e depois, era contada, geralmente, de pai para filho e de grupo para grupo. A Arte surgiu nos primórdios, quando o homem ainda desconhecia a escrita e vivia em grupos como nômades, à mercê das forças naturais, tentando desenvolver alguma explicação para o que acontecia a sua volta e ali foi se desenvolvendo as religiões e suas crenças.

Histórias, lendas e canções eram transmitidas de forma oral por meio das gerações, para que não morresse o que havia acontecido. Com a necessidade das grafias, para registrar as comunicações e fatos ocorridos, ainda não denominadas escrita, as paredes das cavernas começaram a receber pinturas e desenhos, para simbolizar e registrar os acontecimentos da tradição oral.

Surgiriam mais a frente, novas formas de armazenar informações: como as tabuletas, óstracos (fragmento de cerâmica ou pedra, normalmente quebrado de um vaso), papiros e pergaminhos. Portanto, as primeiras obras sobre as Artes, conhecidas são registros escritos, de composições originadas de remota tradição oral.



MONICA PONTES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2004); Especialista em Arte Educação pela Faculdade HSM - Escola Superior de Administração (2015) Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo; Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEI Celso de Souza Oliveira.

REFERÊNCIAS

ALBINATTI, Maria Eugênia Castelo Branco. Artes visuais. Artes II. Belo Horizonte. 2008.

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-número-00/anamae.htm> Acesso em 05 junho de 2018.

BEMVENUTI, Alice. O que rompe, o que continua. Para onde vamos mesmo? In: Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil. Salvador, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental. Caracterização da área de arte. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BUORO, Anamélia. Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da Arte. Editora Cortez. São Paulo, 2002.

COLL, César. Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo. Pedagogia em ação, v.2. São

Paulo, 2010

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Mediação. Porto Alegre, 1999.

LEI DE DIRETRIZES E BASES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Disponível em: www.planetaeducacao.com.br/novo/legislacao/ Acesso em 06 junho de 2018.

LUDKE, Marli. Educação Infantil: desenvolvimento, currículo. E. D. André. Paz e Terra. São Paulo: EPU, 1986.

PANOFISKY, Erwin. Significado nas artes visuais. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: Introdução crítica. 11ed. São Paulo. Editora Cortez, 2002.

PIAGET, A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia: Problemas da psicologia genética. Abril Cultural. São Paulo, 1978.

PIAGET; INHELDER, B. A psicologia da criança. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.

SÃO PAULO. LER E ESCREVER: guia de planejamento e orientações. Volume 1. 2ª série. São Paulo: SEESP, 2010.

SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo arte: conteúdos essenciais para o ensino fundamental. ÁTICA. São Paulo, 1999.

VYGOTSKY, L.S. Linguagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6. ed. São Paulo: EDUSP,

1998.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 4 ed. São Paulo: Global, 1985.



LUDOPEDAGOGIA E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR INFANTIL

RESUMO: Associar à educação da criança a brincadeira não é algo novo, pois, as brincadeiras sempre constituíram uma forma de atividade do ser humano, tanto no sentido de recreação como de educação ao mesmo tempo. Acreditando -se que a ludicidade seja importante e necessária para o pleno desenvolvimento de uma criança, seu intelecto e personalidade, objetivou-se mostrar a importância do lúdico na educação como estimulador no desenvolvimento cognitivo, motor e criativo da criança. Pretende-se mostrar ainda que a evolução da atividade lúdica esteja relacionada com todo o desenvolvimento da criança, que aprende com o mundo brincando de forma prazerosa e com alegria. Por meio de revisão bibliográfica pode-se mostrar que por meio de atividades lúdicas e brincadeiras, as crianças vão ganhando autoconfiança e são incentivadas a questionar e corrigir suas ações, analisar e comparar pontos de vista, e a cuidar dos materiais utilizados. Na ludicidade a criança pode experimentar novas situações, ajudando a compreender e assimilar mais facilmente o mundo. A criança além de imaginar, cria laços afetivos com os brinquedos e inventa, aprendendo ainda a respeitar regras e normas.

Palavras-chave: Ludicidade; Educação Infantil; Brincadeiras; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Acredita-se que utilizando atividades lúdicas na prática educacional, obtém-se um resultado melhor em termos de desenvolvimento e, com isso, propicia também à criança a possibilidade de estar manifestando aspectos de linguagem, psicomotores, cognitivos e sociais.

Justifica-se que a ludicidade seja ela jogos, brincadeiras, teatro, fantoches, entre outros proporcionam o manifesto desenvolvimento da imaginação da criança. Por meio da ludicidade a criança pode experimentar novas situações, ajudando a compreender e assimilar mais facilmente o mundo. A criança além de imaginar, criar laços afetivos com os brinquedos e inventa, aprendendo ainda a respeitar regras e normas.

Objetivou-se mostrar a importância do lúdico na educação como estimulador no desenvolvimento cognitivo, motor e criativo da criança. Pretende-se mostrar ainda que a evolução da atividade lúdica esteja relacionada com todo o desenvolvimento da criança, que aprende com o mundo brincando de forma prazerosa e com alegria.

A pergunta que se faz é de que forma o brincar na escola reforça a aprendizagem e desenvolvimento da criança? Por hipótese tem-se que a ludicidade é uma necessidade básica da vida humana enquanto indivíduos e em torno dos grupos, satisfazendo adultos e crianças.

Por meio de revisão bibliográfica pode-se mostrar que a evolução da atividade lúdica está relacionada com todo o desenvolvimento

da criança, que aprende com o mundo brincando de forma prazerosa e com alegria.

No brincar a criança vivencia situações cotidianas, experimenta papéis e regras, incorporando as informações e transformando as situações reais da vida. O brincar por sua vez contribui para a criança relacionar questões pessoais, com a realidade do ambiente e da sociedade ao seu redor.

Portanto, por meio de atividades lúdicas e brincadeiras, as crianças vão ganhando autoconfiança e são incentivadas a questionar e corrigir suas ações, analisar e comparar pontos de vista, e a cuidar dos materiais utilizados.

As brincadeiras e jogos são muito importantes e necessárias para o pleno desenvolvimento de uma criança, seu intelecto e personalidade. É importante que se ressalte que o surgimento de práticas pedagógicas criativas depende de nossa inserção no contexto escolar. A situação imaginária, mágica da brincadeira tem uma lógica, mesmo não sendo aquela formal, que ajuda a investigar e a construir nossos conhecimentos sobre a identidade, sobre os objetos e sobre o mundo com muito prazer.

O LÚDICO NA INFÂNCIA E O BRINCAR

As brincadeiras e os jogos sempre estiveram presentes na vida dos seres humanos, contribuindo para o seu desenvolvimento e socialização de maneira lúdica, diante desse fato, é importante entendermos os significados e controvérsias sobre os termos: lúdico, jogo,

brinquedo e brincadeira.

Segundo Kishimoto (2011, p. 25), “a brincadeira de fantasiar representa os sonhos infantis, é o simbólico que muito tem a influenciar em sua vida adulta”, pois dá ênfase ao desenvolvimento cognitivo e afetivo social da criança. Por intermédio do brincar a criança pode experimentar novas situações, ajudando a compreender e assimilar mais facilmente o mundo. A criança além de imaginar, criar laços afetivos com os brinquedos e inventar, também aprende a respeitar regras e normas.

O brinquedo é o objeto simbólico em que a criança utiliza para suas fantasias e representações, aumentando suas habilidades linguísticas. O jogo se inicia por volta do segundo ano, se desenvolve e começa a perder sua importância por volta dos sete anos de idade, surgindo aos poucos à imitação exata do real. (VYGOTSKY, 2007, p. 23)

Vygotsky (apud WAJSKOP, 2009, p. 35) é quem diz que “por intermédio do brincar a criança pode experimentar novas situações, ajudando a compreender e assimilar mais facilmente o mundo”. A criança além de imaginar, criar laços afetivos com os brinquedos e inventar, também aprende a respeitar regras e normas.

Também, um elemento importante é a passagem do jogo individual para o coletivo, a possibilidade de partilhar o simbolismo, que se traduz em nascentes modalidades de cooperação e reciprocidade, que acaba no jogo de regras e na realização de atividades em grupo.

Por meio de atividades de regras, as crianças vão ganhando autoconfiança e são incentivadas a questionar e corrigir suas ações, analisar e comparar pontos de vista, e cuidar dos materiais utilizados. “A importância do lúdico na educação infantil é de estimular o desenvolvimento cognitivo, motor e criativo da criança” (KISHIMOTO, 2011, p. 26).

O referencial curricular para a educação infantil aponta que por meio da atividade lúdica, os jogos e brincadeiras favorecem a ampliação dos conhecimentos infantis, assim, o aspecto lúdico não está presente apenas nas brincadeiras, mas na forma da criança pensar e representar, estabelecendo relações com quem vive aprendendo sobre o mundo com pessoas e objetos que a cercam (BRASIL, 1998).

A ludicidade é uma necessidade básica da vida humana enquanto indivíduos e em torno dos grupos, satisfazendo adultos e crianças. Uma atividade de trabalho pode tornar-se lúdica, quando a atitude de quem a vivência, esteja caracterizada pelo prazer, divertimento e satisfação, de forma espontânea e criativa.

Almeida (2006) assim como o Referencial Curricular (1998), também valoriza a atividade lúdica para ampliação dos conhecimentos infantis.

A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes no pensamento coletivo. (ALMEIDA, 2006, p. 11)

De acordo com o Referencial Curricular a evolução da atividade lúdica está relacionada com todo o desenvolvimento da criança, que aprende com o mundo brincando de forma prazerosa e com alegria. Por meio do brincar a criança vivencia situações cotidianas, experimenta papéis e regras, incorporando as informações e transformando as situações reais da vida. “O brincar por sua vez contribui para a criança relacionar questões pessoais, com a realidade do ambiente e da sociedade ao seu redor” (BRASIL, 1998, p. 27).

Os jogos não possuem um fim exterior para as crianças, jogar, por si só, já basta. A única finalidade é o da alegria, tendo como propulsor destas atividades o fato de que por meio dos jogos as crianças podem superar suas dificuldades, transcender seus limites. (JELINEK, 2005, p. 27)

O Referencial Curricular (1998) indica que o elemento lúdico ou atividade lúdica abrange o jogo, o brinquedo e a brincadeira, por isso, precisamos diferenciar cada um desses elementos para melhor compreensão dessas atividades.

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de determinados limites de tempo e 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. (HUZINGA, 2005, p. 33)

Conforme diz Neumann (apud Falcão, 2008, p. 1) que é o matemático criador da teoria dos jogos, apesar de não os explorar

no plano educacional, definem os mesmos de uma forma ampla, colocando que “Jogo é toda e qualquer interação entre dois ou mais sujeitos dentro de um conjunto de regras” (JELINEK, 2005, p. 27).

Jelinek (2005, p. 28) salienta que realmente “conseguiu definir os jogos de uma forma bastante sucinta, entretanto, deve-se esclarecer que esses sujeitos podem ser tanto pessoas como objetos, e que diferentes tipos de interações devem ser considerados”.

Macedo, Petty e Passos (2005, p.13) afirmam que “a semelhança entre as brincadeiras e os jogos, uma vez que para eles ambas as atividades envolvem a alegria e sofrimento, desencadeados pelo exercício de certas habilidades e da transposição de determinados limites”. Os autores também fazem uma colocação muito interessante, e que todo educador deve ter presente ao trabalhar com jogos:

Na perspectiva das crianças, não se joga ou brinca para ficar mais inteligente, para ser bem-sucedido quando adulto ou para aprender uma matéria escolar. Joga-se e brinca-se porque isso é divertido, desafiador, promove disputas com os colegas, possibilita estar juntos em um contexto que faz sentido, mesmo que às vezes frustrante e sofrido. (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005, p. 17)

Outra característica considerada marcante nos jogos por Jelinek (2005) são as regras, uma vez que são elas que irão determinar de que maneira a criança irá superar o desafio proposto.

As regras, para muitas pessoas, podem representar uma forma de controlar e direcionar as ações naturais da criança, ou

ainda, uma forma de uniformizar suas ações. Entretanto, as regras têm demonstrado ser de grande valia no desenvolvimento do educando. (JELINEK, 2005, p. 33)

Macedo, Petty e Passos (2005, p. 26) dizem que “jogar de acordo com as regras não significa colher a criatividade; ao contrário, o grande desafio é justamente criar estratégias nesse contexto regrado”. Considerando que a criança é um ser lúdico por natureza, muitos autores colocam que jogar é a profissão das crianças, colocam ainda que enquanto a criança se desenvolve, sua principal preocupação e envolvimento são com jogos e brincadeiras.

Para quem trabalha com educação infantil, é claro que a brincadeira é uma fonte de prazer no dia-a-dia das crianças. Mas o brincar também tem outras importantes funções no desenvolvimento infantil.

Para Bettelheim (apud ZACHARIA, 2008, p. 4), “por meio de uma brincadeira de criança, podemos compreender como ela vê e constrói o mundo, o que ela gostaria que ele fosse e suas preocupações e que problemas a estão assediando”. Pela brincadeira, ela expressa o que teria dificuldade de colocar em palavras.

Brincar é um componente crucial do desenvolvimento, pois, no brincar a criança é capaz de tornar manejáveis e compreensíveis os aspectos esmagadores e desorientadores do mundo. Na verdade, o brincar é um parceiro insubstituível do desenvolvimento, seu principal motor. Em seu brincar, a criança pode experimentar comportamentos, ações e percepções sem medo de represálias ou fracasso, tornando-

se assim mais bem preparada para quando o seu comportamento contar. (GARDNER, 2009, p. 56)

Em suma pode-se dizer que “o brincar é para a criança uma possibilidade de se ter um espaço onde a ação ali praticada é de seu domínio, isto é, ela é sua própria guia, ela age em função de sua própria iniciativa”. Esse é sem dúvida um elemento importante: a criança toma a decisão para si vai ou não brincar; isto lhe dá a chance de experimentar sua autonomia perante o mundo. (NOGUEIRA 2009, p. 18)

O jogo cria uma zona de desenvolvimento própria na criança, de maneira que, durante o período em que joga ela está sempre além da sua idade real. O jogo constitui-se, assim, uma fonte muito importante de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, p. 105)

O brincar proporciona esse desenvolvimento, por se tratar de uma atividade que possibilita espaço para ensaiar, provar, explorar, experimentar e, ao final, interagir com as pessoas e com os objetos que estão ao seu redor. (SILVA, 2013, p. 39)

HISTÓRICO SOBRE OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS

Considerando que os jogos acompanharam o desenvolvimento da humanidade, eles se fazem presentes em diferentes sociedades e com diferentes enfoques (JELINEK, 2005, p. 41).

Analisando o jogo como um elemento da cultura, enfatiza-se que esse possa ser mais antigo que a própria cultura. Encontramos o jogo na cultura, como um elemento

dato existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos (HUIZINGA, 2005, p. 6).

Jelinek (2005, p. 42) citando Motta (2002) diz que “muitos dos jogos existentes originaram-se inspirados em rituais religiosos ou estratégias de guerra”. Esses jogos foram criados para ensinar aos jovens princípios religiosos e de estratégias e táticas de batalha, a fim de, desenvolver desde cedo à forma física e espiritual dos jovens.

Por meio do jogo, a criança dinamiza as capacidades que decorrem de sua estrutura particular e realiza os potenciais virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser. Ela os assimila e os desenvolve, une-os e complica-os, em suma, coordena seu ser e lhe dá vigor. (REVERBEL, 2007, p. 35).

Os jogos segundo Pereira e Pereira (in ANDRADE, 2003, p. 22) “são atividades tão integradas com a cultura dos povos, que um mesmo jogo sofre variações de diferentes tipos”.

Normalmente a estrutura do jogo se mantém, entretanto, as regras, os materiais, as figuras utilizadas, os gestos e outros, são influenciados pela época histórica e pelas características da comunidade.

Existe uma classe de jogos com essa função, criados por sociedades conservadoras e com o objetivo de “manter os padrões estabelecidos”. Este grupo de jogos nasce como forma de transmissão da cultura. Na sua origem, são formas criativas de os homens passarem seus valores de geração a geração. A ação de conservar, de criar cultura

e tradição em si é uma necessidade sadia dos povos e grupos (MOTTA, 2002 apud JELINEK, 2005, p. 41).

Bujes (2000, p. 210) “analisa o jogo como um artefato cultural” e, buscando defender essa ideia, “coloca que ele é cultural porque está conectado com um conjunto de práticas sociais específicas de nossa cultura, porque pode ser associado a grupos particulares de pessoas, a certos lugares e porque adquiriu certo perfil social ou identidade”.

Ele também pode ser representado de várias maneiras, em diferentes linguagens, em veículos de divulgação diversos.

Embora o brincar seja considerado amplamente como uma atividade “natural” da criança, algo que faz parte de uma “essência infantil” espontâneo, prazeroso, ativo, desinteressado com um fim em si mesmo, os brinquedos e também as brincadeiras são característicos de cada cultura e de cada momento histórico, ainda que alguns guardem um caráter de notável sobrevivência. (BUJES, 2000, p. 207)

Afirma-se como Du Gay (1997, p. 11) que “estes significados, práticas, imagens, identidades nos permitem situá-lo e estudá-lo como um artefato da cultura”.

O jogo ainda pode ser analisado como um elemento da cultura influenciado pelas dimensões políticas e econômicas. A forma, a identidade relacionada ou a maneira com que ele é colocado a disposição das crianças é influenciada pelos mecanismos dominantes da sociedade, de forma que esses incentivam a transmissão de uma cultura de seu interesse (JELINEK, 2005, p. 43).

Tem-se ainda o fato do mercado de

brinquedos e jogos estar sempre crescendo e se diversificando colabora para que esse passe a ser controlado e direcionado de acordo com interesses pouco educativos.

Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas de criança, a brincadeira tradicional garante a presença do lúdico e da situação imaginária (KISHIMOTO, 2011, p. 25).

Cunha (2005, p. 22) destaca alguns tipos de brincadeiras justificando a importância de se respeitar às fases do desenvolvimento da criança:

Brincar sozinha - É importante também brincar sozinho porque, neste tipo de brincadeira, a criança mergulha na sua fantasia e alimenta sua vida interior. A criança que brinca de forma concentrada está aprendendo a se engajar seriamente, gratuitamente, pelo interesse na atividade em si.

Brincar de faz-de-conta pode ser entendido como a fase em que a criança traduz o mundo dos adultos para as dimensões de suas possibilidades e necessidades. As crianças podem construir a autoconfiança, vivenciando suas ideias em nível simbólico, para poderem compreender seu significado da vida real.

Brincar em grupo possibilita saber enturmar-se, participar de um grupo torna a aprendizagem muito enriquecedora e é indispensável a uma boa integração social.

Dentro do grupo aprendemos a partilhar, aprendemos que se não encontrarmos uma forma de trabalharmos juntos seremos todos prejudicados, porque o resultado ficará comprometido.

A interação em grupo é muito enriquecedora e ajuda as crianças a se conhecerem melhor e a fazerem novas amizades, não só um conhecimento comum, mas a segurança de pertencer a um grupo e partilhar da identidade que o mesmo confere a seus membros (CUNHA, 2005, p. 22).

Conforme o referencial curricular para a educação infantil “brincar aprendendo são atividades planejadas pelo professor as quais nos fazem perceber que a criança aprende brincando, pois, o brinquedo proporciona o aprender fazendo e brincando”. (BRASIL, 1998, p. 29)

Por meio de jogos e brincadeiras, a criança pode aprender novos conceitos, adquirir informações e até superar dificuldades de aprendizagem, no entanto as fases da criança devem ser respeitadas pelo adulto, pois à vontade e a autonomia tem que ser conquistada somente pela criança, a interferência do adulto faz a criança tornar um ser artificial e sem vontades próprias. (FRIEDMANN, 2006, p. 65)

Amparada pelas ideias dos diferentes autores pesquisados podemos dizer que brincando a criança experimenta novas situações, compreendendo e assimilando mais facilmente o mundo a sua volta.

Brinquedos são sempre suportes de brincadeiras, sua utilização deve criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalece buscam resultados. Porém,

se os mesmos objetos servem como auxiliar da ação docente busca-se resultados em relação a algumas habilidades. (KISHIMOTO, 2011, p. 14)

Nesse caso, “o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para se tornar material pedagógico” (KISHIMOTO, 2011, p. 7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças são capazes de múltiplas relações, estão a todo o momento experimentando diferentes formas de brincadeira, buscando novos prazeres, fazendo coisas movidas pela curiosidade e vontade de conhecer o mundo. A ludicidade é muito importante e necessária para o pleno desenvolvimento de uma criança, seu intelecto e personalidade. É importante que se ressalte que o surgimento de práticas pedagógicas criativas depende de nossa inserção no contexto escolar.

Acredita-se que utilizando atividades lúdicas e o brincar dentro da prática educacional, obtém-se um resultado melhor em termos de desenvolvimento e, com isso, propicia-se também à criança a possibilidade de manifestação dos aspectos de linguagem, psicomotores, cognitivos e sociais.

O trabalho também ressaltou os resultados que podem ser obtidos com o incentivo e a organização de um trabalho pedagógico com crianças pequenas, baseado na ludicidade, pois, possibilita a motivação e o envolvimento das crianças com o aprendizado, o que permite ao educador a oportunidade de integrá-la no contexto histórico, social e

cultural, promovendo o desenvolvimento: afetivo, moral, cognitivo, físico, social e linguístico, conduzindo a criança ao seu pleno desenvolvimento, incluindo a prática da solidariedade e da cidadania.

Conclui-se que a ludicidade desenvolvida por meio dos jogos e das brincadeiras, são necessárias ao pleno desenvolvimento do organismo de uma criança, têm um papel especial e significativo na interação, no intelecto e na personalidade. Além disso, por meio da sua vivência e de cada etapa de seu desenvolvimento e suas experiências, a criança será fortalecida e se tornará um adulto equilibrado. Observou-se que na ludicidade as brincadeiras contribuem e influenciam na formação e desenvolvimento da criança, buscando seu crescimento sadio, integrando-o a uma espécie de prática democrática, enquanto investe em uma das tantas formas de construção do conhecimento e identidade da criança.

Em suma entendemos que a ludicidade é considerada um método eficaz na linha pedagógica, proporcionando a criança um novo olhar sobre a sexualidade, pois estas atividades permitem a criança expor o que realmente sabem a cerca da temática, sem qualquer tipo de intervenção por parte dos alunos, ou seja, de uma maneira completamente livre.

Espera-se que este artigo contribua para que educadores, durante sua prática cotidiana, repensem acerca de suas próprias representações, pois, os dados bibliográficos que embasaram esta pesquisa deixaram clara a importância da educação para o desenvolvimento integral do ser humano e

que o mesmo apresenta uma tendência para o lúdico, já que os jogos estiveram presentes na humanidade desde a antiguidade.



MORGANA RODRIGUES CAMPOS

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul UNICSUL (2009); Professora de Educação Infantil no CEI Silva Telles e na EMEI Glauber Rocha.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo N. Educação lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos. Cap. 1. p. 33-63. São Paulo: Loyola, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v. 1, 2, 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUJES, Maria. I. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa V. Estudos culturais em educação. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2000, p. 205-228.
- CUNHA, Maria A. P. A importância do lúdico no processo ensino-aprendizagem na Escola Municipal de Ensino Infantil Belo Saber. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará. Bragança, 2005.
- DAROS, Thuinie M. V. Problematizando os gêneros e as sexualidades através da literatura infantil. Revista Práticas de Linguagem. v. 3, n. 2, jul./dez. 2013.
- DU GAY, Paul. Production of culture/ cultures of productions. Londres: Sage/the Open University, 1997.
- FRIEDMANN, Adriana. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Vozes, 2006.
- GARDNER, Howard. Estruturas da mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- JELINEK, Karin. R. Jogos nas aulas de Matemática: brincadeira ou aprendizagem? O que pensam os professores? Dissertação de Mestrado em Ciências da Matemática – PUC/RS. Porto Alegre: 2005.
- KISHIMOTO, Tizuko. M. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia S.; PASSOS, Norimar C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- NOGUEIRA, Ana Magaly C. Atividades lúdicas: a importante contribuição do orientador educacional. Universidade Candido Mendes, Brasília, 2009.
- PEREIRA, Maria das Graças B.; PEREIRA, Adriana B. Jogos: uma forma de ensinar e aprender matemática. In: ANDRADE, Rosamaria C. (org.). O currículo resignificado. São Paulo: Artmed, 2003. (Escola em Ação).
- REVERBEL, Olga. Um caminho do teatro na escola. São Paulo: Scipione, 2007.
- SILVA, Natália M. O planejamento educacional na primeira infância. Monografia. Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/52304.pdf Acesso em 11 junho de 2018.
- VYGOTSKY, Levy S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VYGOTSKY, Levy S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Cap. 7. São Paulo:

Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZACHARIAS, Vera Lúcia C. F. Centro de Referência Educacional: Consultoria e assessoria em educação. 2008. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/jogomais.htm>. Acesso em 23 julho de 2018.



HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: A O tema deste artigo de publicação foi escolhido devido à importância do tema, uma vez que, em pleno século XXI, o racismo se faz presente em todas as instituições dentro da sociedade. A escolha do tema se deu por intermédio de pesquisas realizadas, com a finalidade de verificar quais os maiores problemas enfrentadas pela sociedade atualmente. Para a realização deste trabalho, pautou-se na metodologia de pesquisa científica, conforme descrito pelo manual do aluno da Faculdade Campos Elísios. Dentro das vertentes da metodologia da pesquisa científica, escolheu-se a Revisão bibliográfica, no qual, foi realizada uma coleta de dados com materiais já publicados que acordavam o assunto. Diante dos dados coletados, foi possível concluir que o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira é importantíssimo, não somente na educação infantil, mas em todos os níveis da educação básica, uma vez que, estudar o passado do Brasil permite que os alunos, independentemente da cor de pele, compreendam a história de seu país e nação, entendendo o porquê de alguns acontecimentos no presente, e tenham a certeza de que é preciso mudar o futuro. Foi possível concluir também, que o educador tem um papel fundamental nesse processo, porquanto, sua conduta e prática dentro de sala de aula podem apresentar traços racistas e preconceituosos, como pode apresentar um paradigma totalmente diferente e necessário nos dias atuais.

Palavras-chave: Educação Infantil; Instituições Escolares; História Africana; Cultura Africana.

INTRODUÇÃO

As instituições escolares, essencialmente as instituições voltadas para a educação infantil, têm a função de formar e moldar a identidade e o caráter de cada um dos alunos, de acordo com os valores presentes na sociedade em que ele se encontra inserido.

Essa formação é realizada por intermédio de um currículo bem elaborado e pautado nos documentos oficiais norteadores e nas necessidades atuais dos alunos e, conseqüentemente, da sociedade.

De acordo com o Plano Nacional (2003), “o papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem”, porquanto, “nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo”.

Contudo, diante das pesquisas realizadas, foi possível perceber que tanto os currículos escolares como os materiais didáticos escolhidos pelos educadores não estão cumprindo seu papel de formador e orientador, dando margem para a exclusão social e para a evasão escolar.

Currículos e manuais didáticos silenciam e chegam até a omitir a condição de sujeitos históricos às populações negras e ameríndias contribuindo para elevar os índices de evasão e repetência de crianças provenientes dos estratos sociais mais pobres. A grande maioria adentra nos quadros escolares e sai precocemente sem concluir seus estudos no

ensino fundamental por não se identificarem com uma escola moldada ainda nos padrões eurocêntricos, que não valoriza a diversidade étnico-cultural de nossa formação (FERNANDES, 2005, p. 380).

Os conteúdos de história, ensinados aos devem pautar o histórico de nossos antepassados, com a finalidade de diminuir e inibir todo o tipo de preconceito.

De acordo com Azevedo (2012, p. 152-153) “na concepção geral da história que se deve ensinar, o lugar da interdisciplinaridade, as finalidades do ensino da disciplina, os conteúdos a serem ensinados, os métodos a serem usados, bem como a qualidade dos livros didáticos”, uma vez que, “atualmente, a História não é mais vista como disciplina decorativa, apegada a fatos do passado e sim como algo que deve ser discutido e analisado” (SIQUEIRA, QUIRINO, 2012, p. 4).

Nosso país é conhecido pela sua diversidade e multiculturalismo, contudo, ao se tratar da história de negros e africanos, as instituições escolares descrevem somente o período a escravidão, reforçando o falso estereótipo de que o negro é um ser inferior às demais raças.

O tema deste artigo de publicação foi escolhido devido à importância do tema, uma vez que, em pleno século XXI, o racismo se faz presente em todas as instituições dentro da sociedade.

A escolha do tema se deu por intermédio de pesquisas realizadas, com a finalidade de verificar quais os maiores problemas enfrentadas pela sociedade atualmente.

Frente aos dados apresentados e pesquisados para a realização deste

trabalho, elaborou-se uma pergunta norteadora, sendo ela: “qual a importância do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil?”.

O objetivo geral formulado foi: identificar, discriminar e apresentar a importância do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil.

Para a realização deste trabalho, pautou-se na metodologia de pesquisa científica, conforme descrito pelo manual do aluno da Faculdade Campos Elísios.

De acordo com Tartuce (2006, p. 12), o método científico “é a expressão lógica do raciocínio associada à formulação de argumentos convincentes. Esses argumentos, uma vez apresentados, têm por finalidade informar, descrever ou persuadir um fato”.

Para Demo (2000, p. 20), “Pesquisa é entendida tanto como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento”.

Já de acordo com Lakatos e Marconi (2007, p. 157), a pesquisa pode ser considerada “um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Dentro das vertentes da metodologia da pesquisa científica, escolheu-se a Revisão bibliográfica, no qual, foi realizada uma coleta de dados com materiais já publicados que acordavam o assunto.

De acordo com Lakatos e Markoni (1987, p.66), podemos considerar que a revisão bibliográfica é o “levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado, em livros, revistas, jornais, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico”.

Para Prodanov (2013, p.14), a pesquisa bibliográfica é “elaborada a partir de material já publicado, constituído essencialmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet”.

EDUCAÇÃO E MULTICULTURALIDADE: A CULTURA AFROBRASILEIRA NO ÂMBITO ESCOLAR

Quando crianças, buscamos nos adultos a nossa volta, inspirações e modelos para seguirmos, essas ações vão moldando a maneira de agir de cada uma dessas crianças.

Não é somente nos adultos que os cercam, que os exemplos são retirados. As crianças também se espelham em desenhos animados, heróis e princesas. Contudo, a existência de personagens principais negros é quase nula.

As crianças vão crescendo sem a representatividade do ‘negro’. Elas são apresentadas a um mundo completamente branco, no qual, aos negros, são destinados os pais mais inferiores da sociedade.

De acordo com Pereira (2009, p.4), “desde crianças os negros são colocados

diante de modelos de famílias de brancos, sempre de brancos, nem mesmo mestiços, somente brancos”.

Desta maneira, o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira se torna importantíssimo para a formação da identidade, caráter e também da consciência moral.

A história também se mostra necessária, uma vez que, de acordo com Cunha Junior (1998, p.14), “são poucos os brasileiros afrodescendentes negros que se destacam na história nacional ou até mesmo na história internacional”, sendo imprescindível apresentar esses afrodescendentes que fizeram e fazem parte da nossa história.

O ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira também é importantíssimo para a diminuição do preconceito velado que existe atualmente no Brasil.

Os livros didáticos são outros instrumentos que excluem os negros e sua história, destinando a eles somente o tema da escravidão, ignorando sua história e cultura antes dessa tragédia.

Segundo Pereira (2009, p.4), “as mudanças das representações sobre a família brasileira nos livros didáticos são muito recentes. As ações afirmativas dos negros pouco aparecem nos livros. Pelo menos até os anos 90, nenhuma ação afirmativa aparecia”.

Os negros só aparecem relacionados ao conteúdo da escravidão, a identidade do negro se converteu em uma identidade naturalmente escrava. Existe uma confusão semântica ao se falar de escravos e de negros; as identidades de negros e escravos se tornaram as mesmas, no olhar das

crianças que aprendem história nas escolas brasileiras. (PEREIRA, 2009, p. 4)

A discriminação racial acomete todas as camadas da sociedade, sendo realizada de forma velada, no qual, o negro passa a ser segregado da sociedade por intermédio de pequenas ações.

Atualmente, existe um movimento contrário, no qual, os indivíduos da sociedade estão lutando e exigindo seus direitos já garantidos por lei, além do respeito.

De acordo com Singer (1981, apud Silva, 2001, p.38), “não podemos mais calar. A discriminação racial é um fato na sociedade brasileira, que barra o desenvolvimento negro, destrói a sua alma e sua capacidade de realização como ser humano”.

Não podemos mais aceitar as condições em que vive o homem negro sendo discriminado da vida social do país, vivendo no desemprego, subemprego e nas favelas. Não podemos mais consentir que o negro sofra perseguições constantes da polícia sem dar uma resposta. (SINGER, 1981, apud SILVA, 2001, p. 38).

Quando a educação, essencialmente a infantil, é deficiente em relação a preparar os indivíduos para viver em sociedade, respeitando as diferenças, e sobre tudo, os diferentes tons de pele.

Ao negar aos negros e pardos o direito de conhecer a construção histórica de nosso país, na visão do povo africano, nega-se a essas pessoas, o direito de construir a própria história e compreender como o racismo ainda é perpetuado até hoje.

De acordo com Fernandes (2005, p.380), atualmente, “Nega-se ao negro a participação

na construção da história e da cultura brasileiras” ainda que tenha sido “mão-de-obra predominante na produção da riqueza nacional, trabalhando na cultura canavieira, na extração aurífera, no desenvolvimento da pecuária e no cultivo do café, em diferentes momentos do nosso processo histórico”.

Uma das formas de diminuir, e em longo prazo acabar com o racismo, é utilizar a educação como uma ferramenta de inclusão social, no qual, ensina-se a todos os alunos que a luta pelos direitos dos negros e pardos é de todos.

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (BRASIL, 2004 p.7).

As instituições escolares são moldadas pela sociedade no qual elas estão inseridas, contudo, elas também são instrumentos de modificação, uma vez que elas podem ser usadas para mudar a sociedade em longo prazo.

A escola tem o dever de mostrar que o dominado não deve permanecer nessa posição sem luta, sem exigir que todos os direitos garantidos por lei sejam cumpridos.

A educação e a escola podem e devem ser utilizadas como instrumentos de luta

pelos setores oprimidos, pois na medida em que reproduzem a dominação de classe, também, reproduzem suas contradições, permitindo dessa forma que as classes subalternizadas vislumbrem a superação do domínio por meio das práticas dos que trabalham na escola e da aquisição de conhecimentos universais necessários à intervenção consciente no mundo. (SANTOS, 2008, p2)

As instituições escolares fazem muito mais do que educar e cuidar, elas permitem que os alunos aprendam por intermédio da interação social, o contato com o outro proporciona experiências riquíssimas que serão levadas para toda a vida.

De acordo com Lima (2012, p. 40), “a escola é um dos espaços de socialização dos indivíduos. É através dela que os alunos desenvolvem o senso crítico e aprendem valores éticos e morais que regem a sociedade” uma vez que essas instituições tem a responsabilidade de expandir “os horizontes culturais e expectativas dos alunos numa perspectiva multicultural. É na escola que aprendemos a conviver com as diferentes formas de agir, pensar e se relacionar; portanto ele deve refletir essa diversidade”.

O educador também tem um papel importantíssimo dentro de todo esse processo, porquanto, o professor tem a função, não somente de auxiliar no processo de ensino aprendizagem, mas de auxiliar no desenvolvimento de cada um dos seus alunos como pessoas.

É preciso que o educador observe seus valores e crenças, uma vez que, sempre

acrescentamos em nossas aulas aquilo que acreditamos e temos como o certo, porquanto, “toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Essa postura, em si mesma, implica uma concepção dos seres humanos e do mundo”. (FREIRE, 2001, p. 51)

Todos os professores, independentemente da classe social, cor de pele, crenças, cultura ou religião, têm o dever de combater o racismo por intermédio de suas ações e prática pedagógica, uma vez que a “luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política” (BRASIL, 2004, p. 16).

Assim como os educadores, todos os demais funcionários escolares e indivíduos ligados à educação dos alunos devem ensinar que não existem diferença entre as pessoas, nem pela classe social, nem pela cor da pele, pelas escolhas diferentes entre outros.

Nenhuma criança nasce racista, ela aprende ao longo de sua vida que há uma superioridade de raças inexistentes, desta forma, esse pensamento errôneo vai sendo passado de geração em geração, dificultando o entendimento que todos somos únicos, com os mesmos direitos perante a lei. Essa luta é uma luta de todos, não somente dos negros ou pardos.

De acordo com Candau (2003, p.29) “a questão racial não é exclusiva dos negros. Ela é da população brasileira. Não adianta apoiar e fortalecer a identidade das crianças negras, se a branca não repensar suas posições”, porquanto, “ninguém diz para o filho que

deve discriminar o negro, mas a forma como se trata o empregado, as piadas, os ditos e outros gestos influem na educação”.

A escola precisa modificar suas ações, para que a sociedade seja moldada lentamente, com a finalidade de combater o racismo e mostrar que ninguém é melhor do que ninguém.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições escolares possuem um papel social bem maior do que muitos imaginam. Elas têm a capacidade de moldar a sociedade lentamente, ainda que a escola seja moldada pela sociedade, o papel inverso também acontece.

A escola tem a função de educador, cuidar e prepara os alunos para a vida em sociedade, ensinando as competências, atitudes e habilidades necessárias para tal fato.

Contudo, mesmo com uma cultura riquíssima como a nossa, a educação brasileira despreza toda a influencia que carregamos da cultura africana, dando valor somente para a cultura europeia.

O período de escravidão marcou o mundo inteiro de maneira muito negativa, uma vez que, atualmente, o período de escravidão é misturado e confundido com a história dos negros, fazendo com os mesmos carreguem um grande estigma de inferioridade.

Para a realização deste artigo, elaborou uma pergunta norteadora, sendo ela: “qual a importância do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação

infantil?”.

Diante dos dados coletados, foi possível concluir que o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira é importantíssimo, não somente na educação infantil, mas em todos os níveis da educação básica, uma vez que, seu estudo permite que os alunos, independentemente da cor de pele, compreendam o passado, entenda o porquê de muitas coisas no presente, e tenham a certeza de que é preciso mudar o futuro.

Foi possível concluir também, que o educador tem um papel fundamental nesse processo, porquanto, sua conduta e prática dentro de sala de aula podem apresentar traços racistas e preconceituosos, como pode apresentar um paradigma totalmente diferente e necessário nos dias atuais.



NÁDIA SUELI COSTA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Sant'Anna (2010); Especialista em Cultura Africana pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Anísio Teixeira.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Crislane Barbosa. Desafio e perspectivas de um currículo de história promotor das relações étnico-raciais no Brasil. Caderno do CEOM, Ano 23, n.32, p. 141-162, jun, 2012.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/1996. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 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. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Orientações, e ações para a Educação das Relações Étnico- Raciais. Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.
- BRASIL. Parâmetros curriculares Nacionais: História e Geografia. 3 ed. Brasília: A Secretaria. 2001.
- CANDAU, Vera Lúcia. Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CUNHA JR, H. A Inclusão da história africana no tempo dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro. São Paulo: USP, 2007. p. 1-5.
- DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FERNANDES, J. R. O. Ensino de história e diversidade cultural: desa(os e possibilidades. Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, 2005.
- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade: e outros escritos. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001
- GOMES, Nilma L. Mulheres negras e Educação: Trajetórias de vida, Histórias de luta. Disponível em: www.desafio.ufba.br/gt6-008.html. Acesso em 15 de maio de 2018.
- LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.
- LIMA, Maria Nazaré de. (org). A escola Plural: Formação de professores/as em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA. Tatiana Polliana Pinto de. Aproximações com a pesquisa: As práticas de ensino de História nos anos iniciais na cidade de Salvador/Bahia. In: Simpósio Nacional de História. 26, Natal, 2013.
- PEREIRA, Nilton Mullet. Representações da Idade Média no Livro Didático. In: Anais do

XXIV Simpósio Nacional de História, Anpuh, São Leopoldo/RS, Unisinos, 2007.

PRODANOV, Cleber Cristiano. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, A. C. Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático. Salvador, BA: EDUFBA, 2001.

SILVA, Giovani José da; Souza, José Luiz de. Educar para a diversidade étnico-racial e cultural: desafios da educação inclusiva no Brasil. Inter-Ação. Revista Faculdade Educação. UFG, n. 33, p.169-192, jan/jun. 2008.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves E. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação. Porto Alegre. Ano 20, n. 3, p. 489-506, set/dez, 2007.

SIQUEIRA, Araújo Roque; QUIRINO, Ana Cristina da Silva. O ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental: metodologias e práticas pedagógicas. In: Fórum Internacional de Pedagogia. Paraíba: Realize, p. 1-12, 2012.

TARTUCE, T. J. A. Métodos de pesquisa. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006. Apostila.



POLÍTICA EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

RESUMO: A educação no Brasil é associada a um conjunto de debate na qual o discurso reflete a uma política educacional que visa qualificar e intensificar o trabalho diário nas escolas é muito importante que as leis e as reflexões sejam claras e precisas; muitas vezes as pessoas se afastam de seus compromissos devido o desgaste por reflexos, mudanças e ações. O artigo traz algumas noções de que alguns autores que estudaram e pesquisaram sobre para complementar à educação no Brasil, falar de política educacional e questionar como realmente estão sendo elaborados os projetos, metas e ações que cercam a educação. Uma educação de qualidade precisa de recursos e pessoas que tenham compromisso com o educar. As políticas muitas vezes assustam as pessoas devido o rumo que está tomando, mas é necessário que o governo se empenhe mais para auxiliar em seu papel, educar é preciso e por isso o Brasil necessita que as pessoas acreditem e que de o máximo para acentuar uma política educacional de qualidade.

Palavras-chave: Política Educacional; Educação; Mudanças; Trabalho; Ações.

INTRODUÇÃO

Entender as políticas educacionais é importante para o fortalecimento de projetos que necessitam de apoio e discussões, a educação está presente na vida das pessoas como porta de entrada para sua vida social e política.

Muitas vezes falar de políticas nem sempre é vista com bons olhos, mas diante a tantos problemas acaba sendo importante, desde que as pessoas entendam seus direitos com certeza a busca por medidas fica um pouco mais fácil. O Brasil é movimentado por leis e ações que fazem seu caminhar.

Assegurar que as pessoas entendam de seus direitos e deveres estabelece que haja discussões e reflexões no que está ou não dando certo. A política educacional brasileira é responsável por movimento, programas, reestruturações, que norteiam fundo, exames, medidas atuando diretamente na educação.

Todos os projetos e ações dependem de um percurso nem sempre fácil o governo é responsável por elaborações de leis e medidas que necessitam de conhecimento assegurando assim que exista uma educação que olhe realmente para necessidade educacional.

O artigo traz alguns posicionamentos de autores que contribuem para o entendimento das políticas educacionais. É importante que as pessoas comecem a exigir mais do sistema assegurando assim que tanto seus direitos sejam expostos, quanto a qualidade também.

POLÍTICA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO

A educação tem papel fundamental na vida das pessoas por isso é importante que todos tenham conhecimentos e direcionamento no que é importante ou não para a qualidade. A política educacional está presente em todos os segmentos, ou seja, educação infantil, fundamental, médio, superior, nas ações de MOVA, EJA, entre outros que de fato estão presentes para movimentar a educação.

Educação de qualidade é aquela que promove para todos os domínios de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (LIBÂNEO, 2008, p.66.)

O direito à educação pode ser traduzido basicamente em dois aspectos: a oportunidade de acesso e a possibilidade de permanência na escola, mediante educação com nível de qualidade semelhante para todos. O direito à educação traz uma potencialidade emancipadora do ponto de vista individual e igualitária, sendo que a sua afirmação parte do pressuposto que a escolarização é niveladora das desigualdades do ponto de partida. Com base nisso, a partir de 1917, a escolarização foi transformada em responsabilidade estatal e social pela maioria dos países mediante inscrição em textos constitucionais (SACRISTÁN, 2000).

Segundo Dourado, Oliveira e Santos

(2007, p. 9), (...) a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento de variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos (...). Desse modo, a qualidade da educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula (...).

É dever do governo estabelecer leis e ações que fortaleçam a entrada das pessoas na escola, por a política educacional na educação é muito importante, estudar e entender o os direitos e deveres fortalece uma política educativa, que necessita de aliados para seu sucesso.

No Brasil o processo de afirmação dos direitos de cidadania (ainda inconcluso) irá conferir um grau maior de ambiguidade nas medidas de proclamação e de implementação do direito à educação, uma vez que apenas a partir de 1988 uma concepção universalista dos direitos sociais foi incorporada ao sistema normativo brasileiro e que o processo de afirmação dos direitos no país foi assinalado pela defasagem entre os princípios igualitários proclamados na lei e a realidade de desigualdade e de exclusão (TELLES, 1999).

A Constituição Federal (1988) se faz presente na vida das pessoas mostrando o quanto são importantes os deveres do Estado em relação à Educação. Assim, ao analisar os Artigos 208 e 214 da Constituição Federal.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

De acordo com Sérgio de Azevedo (2003) construiu um conceito didático para a sua compreensão: tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, bem como os impactos de sua ação ou omissão. Assim, se um governo não faz nada em relação a alguma coisa emergente isso também é uma política pública, pois envolveu uma decisão.

Atores políticos empenham-se em ações cujos resultados sejam visíveis ainda na sua gestão. Na prática, resultados que só aparecerão em um horizonte superior a

quatro anos não geram apetite político. Mas são exatamente tais políticas e tais resultados que interessam. Esse é um dos aspectos mais ingratos da questão educacional brasileira, já que algumas das medidas verdadeiramente importantes levam tempo para mostrar seus resultados (CASTRO, 2007, p.86).

PLANO EDUCACIONAL E SUA REALIDADE

O plano educacional existe e a base de todo o processo de trabalho que é presente nas escolas, por isso direcionar seu contexto é importante, pois na realidade o papel é lindo, mas será que na prática esta presente? Muitas questões fortalecem essa questão, pois refletem em seus encaminhamentos, as políticas educacionais precisam ser muito exigentes de maneira que tudo mude quando for necessário, o Brasil tem potencial para ser exemplo de qualidade, mas infelizmente ainda conta com pessoas que não acreditam no potencial educativo.

Segundo Rodrigues (2010), há ciclos ou processos de gestão na elaboração das políticas públicas. Assim, elas são concebidas como um “processo, composto por um conjunto de atividades (etapas ou estágios) que visam atender às demandas e interesses da sociedade”, mas em consonância com a lei. A autora descreve os ciclos principais na elaboração das políticas públicas:

(A) Preparação da decisão política – O governo decide enfrentar um determinado problema e buscar algum tipo de solução para uma situação que produz privação,

necessidade ou não satisfação. O problema existe? O Governo deve se envolver nesse problema? De que maneira

b) Agenda setting – A formação da agenda. Nesse momento, o problema tornar-se uma questão política, isto é, adquire status de problema público e as decisões sobre esse problema resultarão, efetivamente no desenho de políticas ou programas que deverão ser implementados.

c) Formulação – na formulação das políticas públicas, a discussão passa a girar em torno do desenvolvimento de cursos de ações aceitáveis e pertinentes para lidar com um determinado problema público. A construção da solução para um determinado problema implica, em primeiro lugar, a realização de um diagnóstico.

d) Para que o programa/político saia do papel é preciso interpretar o ambiente para planejar/organizar as ações, decidir sobre quais os benefícios/serviços que se pretende programar, e de qual serão extraídos os recursos para sua implementação. Implementação – Em resumo significa a aplicação da política pela máquina burocrática do Governo. Trata-se do momento de preparação para colocar as ações de Governo em prática

e) Monitoramento – Como as agências administrativas afetam e conferem conteúdo às políticas adotadas, há necessidade de se realizar uma avaliação pontual das ações de Governo referentes ao impacto da implementação.

f) Avaliação – Por fim, a atividade de avaliação de resultados da política/programa concentra-se nos efeitos gerados (RODRIGUES, 2010, p. 47/48).

O sistema normativo brasileiro inscreveu a educação como direito e que os avanços dessa inscrição foram notáveis tanto em relação à forma quanto em relação ao conteúdo. Também é inegável que o Brasil acompanhou a tendência mundial pela demanda por educação a partir da década de 1940 com processo significativo de expansão das oportunidades de escolarização (HOBBSAWN, 1995).

IMPACTOS NA EDUCAÇÃO E A POLÍTICA EDUCACIONAL

A educação passa no momento por necessidade importante, uma vez que a evasão e o fracasso estão presentes a cada dia, muito alunos hoje saem do ensino médio sem ao menos saber do mínimo possível, por isso a cada dia muitos projetos são elaborados para eliminar esses impactos que permeiam a educação.

()... A construção de uma nova cultura escolar, com outras práticas, normas e concepções, não dependem apenas de mudanças legais, mas, sobretudo, da criação de condições efetivas para tal, o que incide em alterações das condições de trabalho oferecidas ao professor, estrutura da escola e preparo técnico e pedagógico aos docentes” (DELGADO, 2011, p.3).

Os direitos fundamentais sociais foram concebidos para garantir a igualdade substancial de todos os membros da sociedade. O objetivo da satisfação dos bens da vida protegidos pelos direitos

fundamentais sociais é o oferecimento de oportunidades iguais de desenvolvimento a todos os integrantes da sociedade. Logo, esses bens da vida devem ser disponibilizados indistintamente, sem quaisquer privilégios particulares. Se o que se objetiva com os direitos fundamentais sociais é a igualdade substancial (grifo nosso), não é possível que se conceba a existência de titulares exclusivos daqueles direitos, ou de determinados segmentos da sociedade que exclusivamente deles se beneficiem (CANELA JÚNIOR, 2014, p. 144).

Os impactos existem e cabe cada qual fazer sua parte de maneira a melhorar o sistema, por meio de políticas que auxiliem nas propostas elaboradas.

Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), a reformulação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9394/96) e a Constituição Federal de 1988, foram designados espaços oficiais para a participação democrática, em esferas estaduais, municipais e escolares, segundo afirma Oliveira (2001). Tal evidência proporcionou uma descentralização do poder, e conseqüentemente, “[...] na minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas” (DOURADO, 2003, p. 152).

De acordo com Libâneo (2004), as escolas são responsáveis por tarefas sociais e éticas e precisam criar meios de desenvolver uma estrutura organizacional que auxilie no processo de gestão e nas tomadas de decisões. [...] a presença ou ausência de

certas características organizacionais das escolas -tais como o estilo de direção, grau de responsabilidade, a participação coletiva, o currículo, a responsabilidade profissional, o nível de preparo profissional dos professores- são determinantes da sua eficácia e do nível de aperfeiçoamento escolar dos alunos (LIBANEO, 2004, p. 32).

É importante ressaltar que tudo que é elaborado visa o total desenvolvimento do cidadão assegurando comportamento participativo e educativo.

O direito à educação, diferentemente dos demais direitos sociais, está estreitamente vinculado à obrigatoriedade escolar. Isso porque, enquanto os cidadãos podem escolher entre fazer uso ou não dos demais direitos sociais, a educação é obrigatória porque se entende que as crianças não se encontram em condições de negociar se querem ou não recebê-la e de que forma. Paradoxalmente, a educação é ao mesmo um direito e uma obrigação. Assim, o direito de não fazer uso dos serviços educacionais não está colocado como possibilidade e a perspectiva emancipadora não está colocada como ponto de partida e, sim, como ponto de chegada. Daí a relação estreita entre direito à educação e educação obrigatória (HORTA, 1998).

A defasagem da educação está presente há muito tempo por isso a importância de estudar pontos estratégicos para assegurar uma educação que fortaleça o sistema, entender de princípios e leis asseguram que os projetos possam ser estudados e questionados quando necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meios a tantos conceitos e importante entender quais caminhos se fazem necessários para o andamento educacional brasileiro. Não é tão fácil quanto se imagina, pois depende de muitos fatores, entender o que está sendo feito depende de uma política educacional baseada nas políticas, ou seja, em plenárias e discussões, emendas de leis, votos, tudo que norteia a educação depende de leis e também de lutas, a educação é muito importante na vida e por isso é tão falada e questionada, porque se falar em políticas porque é a partir delas que muitas intervenções e ações são criadas. A educação deveria ser alvo de grandes investimentos, pois faz parte da vida das pessoas, mas infelizmente ainda há muitas pessoas que não pensam assim.

A educação passa por discussões que movimentam o sistema sempre, o artigo traz algumas colocações que se fazem necessário, pois falar de leis, política educacional se faz necessária, para ampliar o trajeto de constituições e ações positiva.

O problema da educação é um problema de qualidade do ensino básico, resultado da falta de vontade política ou de capacidade de expressão de um conjunto de atores críticos. Portanto, o problema da educação é um problema político (CASTRO, 2007, p.92)

As constituições se fazem presente para que os direitos e deveres de cidadão brasileiro sejam respeitados sempre, falar de política educacional vai além do papel

e sim uma visão ampla de como está o conhecimento do aluno, quais materiais são necessários, refletir sobre o dinheiro de ajuda a educação, o que está sendo feito para a evasão e a erradicação do analfabetismo, por isso enfatizar sua importância e papel dos estudos de leis de conquista.

A educação precisa de pessoas que lutem e entendam por qual caminho seguir e acertar, educar é preciso e deve proporcionar o melhor a todos que ali se fazem presente.



NATHANE DE OLIVEIRA DA SILVA

Graduação em Pedagogia
pela Faculdade Pedagogia
Universidade São Caetano
do Sul (2013); Professora de
Ensino Fundamental e Infantil
da Rede Municipal de Mauá
e Prefeitura Municipal de São
Paulo

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em cinco de outubro de 1988. 24^a. Ed. São Paulo: Saraiva 2000. (Coleção Saraiva de Legislação).

CANELA JÚNIOR, Osvaldo. Controle Judicial de Políticas Públicas. São Paulo: Saraiva 2011

CASTRO, Cláudio de Moura. Educação brasileira. Consertos e remendos. Rio de Janeiro: Rocco, 2007a.

DELGADO, Adriana Patrício. O impacto das políticas públicas nas práticas escolares sob ótica da avaliação de aprendizagem. Espaço do Currículo, v. 4, n. 2, p.162-171. <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec162>. Acesso: 04 de maio de 2018.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação conceitos e definições. Brasília, DF: INEP, 2007.

DOURADO, Luiz Fernando. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapito, AGUIAR, Marcia A. de S. (Org.). Para onde vão à orientação e a supervisão educacional. 2. Ed. São Paulo: Papirus, 2003. P. 149 -160.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 104, p. 5 34, 1998.

HOBBSAWM, Eric. A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

.....Organização e
gestão da escola: teoria e prática/ 5 ed.
Revista e ampliada. Goiânia; MF livros, 2008.

RODRIGUES, Marta M. A. Políticas
Públicas – Coleção Folha Explica São Paulo:
Publifolha, 2010. p. 46-53.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. A educação
obrigatória: seu sentido educativo e social.
Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SMITH, Adam. A Riqueza das Nações. São
Paulo: Abril Cultural, 1983.

TELLES, Vera da Silva. Direitos Sociais:
afinal do que se trata? Belo Horizonte:
UFMG, 1999.



A PSICOMOTRICIDADE E A UTILIZAÇÃO DO BRAILLE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: O meio ambiente responde a estímulos humanos, tendo como um estímulo o movimento que mantém relação com o que o cerca, seja correndo, respirando, falando, olhando, ouvindo, andando, cantando ou dançando. Todas as atividades feitas pelos indivíduos entram em contato e interagem por intermédio de uma leitura particular no mundo e estabelecem uma relação própria. Desde o nascimento de um indivíduo a linguagem corporal e os gestos são fundamentais para a formação completa de seu corpo para conhecer a si, seus pais, familiares e tomar conhecimento e descoberta do mundo. A linguagem corporal afirma o conceito do ser humano ser o seu próprio instrumento como, na dança, na mímica, nas dramatizações e nos jogos de expressões ou comandos.

Palavras-chave: Aprendizagem; Psicomotricidade; Lúdico; Ambiente Escolar; Braille.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral é dado pelo homem por intermédio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar ou agir com o outro está relacionado ao processo de maturação das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas, especificando de forma que favoreça um estado de conscientização do deslocamento, do equilíbrio, da capacidade motora, do desenvolvimento espacial, da sincronia de movimentos (esquerda, direita, cima, baixo) e da capacidade de entender o sistema Braille.

O problema encontrado na aprendizagem de crianças videntes e deficientes visuais no âmbito escolar vem de encontro com a dificuldade na aprendizagem da coordenação motora, de comando e da inteligência espacial, propondo a possibilidade de melhora por meio do interesse da criança por movimentos e brincadeiras lúdicas como brincar de “Vivo ou Morto”, atividades de interação entre mente e corpo com movimentos que facilitam o aprendizado com o alfabeto Braille, favorecendo as crianças numa perspectiva de interação e construção de conhecimento.

NOTAS EM PSICOMOTRICIDADE

Consoante Assunção e Coelho (1997, página 108) a psicomotricidade é a educação com atuação sobre o intelecto, numa relação entre pensamento e ação, englobando funções neurofisiológicas e psíquicas. A psicomotricidade integra várias técnicas

com as quais se pode trabalhar o corpo (todas as suas partes), relacionando o com a afetividade, o pensamento e o nível de inteligência.

A psicomotricidade tem o objetivo e a função de instrumento na construção do psiquismo e movimento humano na qual pode ser apontado com ênfase nas interações entre movimento, indivíduo, emoção e ambiente. O corpo, a motricidade e a emocionalidade forma uma única e total entre si, se complementam. A criança deve ser estimulada a realizar atividades que envolvam movimento de mãos, dedos, comandos e fala para que desenvolva habilidades para utilizar com mais firmeza, lápis, canetas e realização de desenhos com mais precisão. A psicomotricidade permite uma abordagem que mantenha uma compreensão de como a criança como indivíduo toma consciência de suas habilidades de se expressar por meio de seu próprio corpo, acomodando-o no seu espaço (ambiente) e no tempo. Este movimento humano é constituído em função de uma meta e a partir desta intenção de expressividade, qualquer movimento se transforma em um comportamento significativo e necessário.

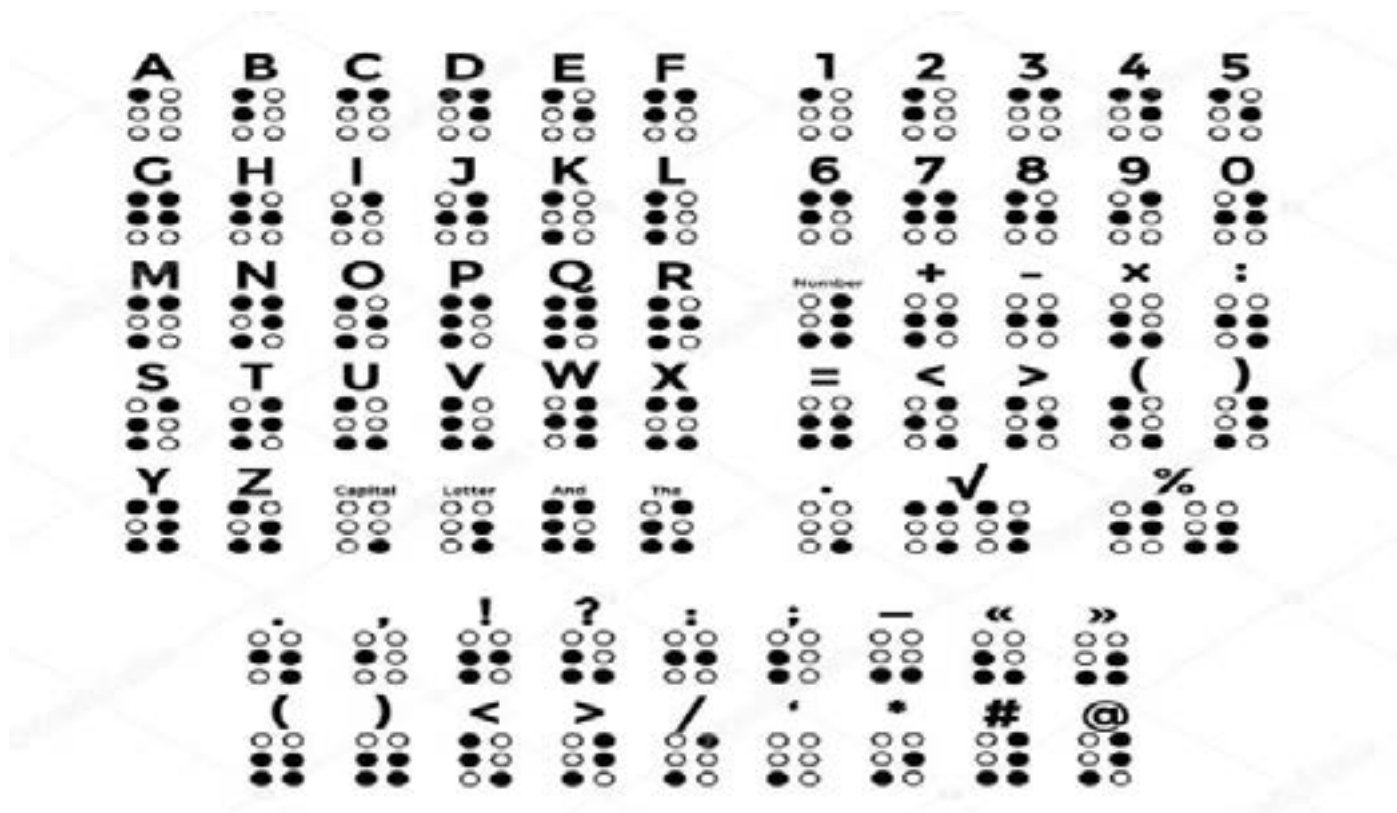
Toda criança deve passar por estas etapas do seu desenvolvimento psicomotor que há uma importância significativa na prevenção de problema da aprendizagem, sua educação deve enfatizar as relações por intermédio dos movimentos corporais, considerando sempre sua idade, interesses e cultura que está inserida.

Esta educação psicomotora necessita que sejam utilizadas algumas funções

motoras para serem trabalhadas, as perspectivas, afetivo e sócio motor são algumas funções que podem ajudar a criança explorar o ambiente e passar por experiências concretas, indispensáveis e que desenvolva seu intelectual, sendo capaz de tomar consciência dos seus movimentos e do ambiente que a cerca. A capacidade de experimentar sentimentos e emoções por intermédio dos movimentos do corpo faz com que essa desenvoltura entre na psicomotricidade, possibilitando um envolvimento do indivíduo no desenvolvimento global por intermédio de seus movimentos conscientes que, pensa e age em diferentes situações, realizando seus desejos por vontade própria.

O sistema Braille (Imagem 1) é conhecido de forma universal como código ou meio de leitura e escrita para as pessoas cegas. Este sistema utiliza seis pontos dispostos em duas colunas em relevo que possibilita a formação de sessenta e três símbolos diferentes que são utilizados em diversos idiomas, em textos literários, nas simbologias matemáticas, na ciência geral, na informática e na música.

Imagem 1:



Fonte: Google Imagens disponível em <https://www.google.com/search?hl=pt> 1NsXGwASI5PwDg&q=brile&oq=brile&gs_l=img.3..0j0i30k1I9.4686.6050.0.7032.6.6.0.0.0.191.752.0j5.5.0....0...1ac.1.64. img..1.5.752.0...0.NFskoYJXhPU. Acesso em: 13 de junho de 2018.

Dentro da psicomotricidade é possível que haja um desenvolvimento das atividades que permitam uma exploração tanto no espaço físico quanto no corpo do indivíduo, como a coordenação motora, a postura e mobilidade. Porém, por outro lado, para que esta forma de aprendizagem seja completa e significativa é importante que a utilização dos sentidos seja influenciada.

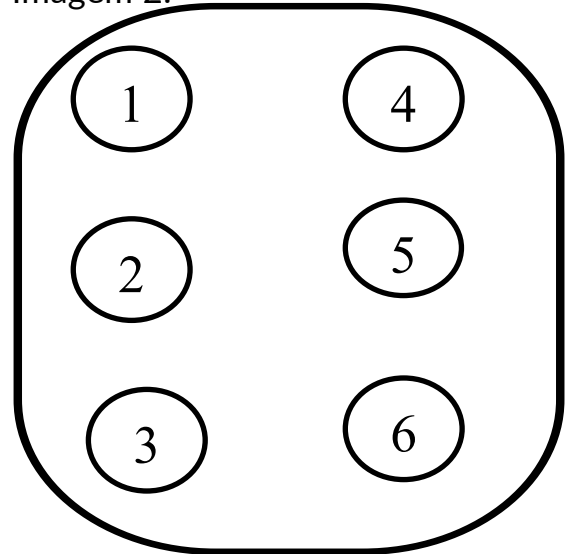
Tendo como um dos sentidos o tato, um importante canal de dados e informações que são levadas ao cérebro. Este sistema pode ampliar o desenvolvimento cognitivo e favorece os relacionamentos proporcionando o controle e meios para que este controle fique no alcance das crianças. E esta atividade trata-se de uma atividade complexa englobando comunicações, representações e instrumento de interação com meio físico e social.

O sistema Braille depende do processo de aprendizagem e se manifesta em habilidades que as crianças desenvolvem, em especial, as que possuem deficiência visual, que são os maiores beneficiados, interagindo por intermédio dos sentidos que interagem com o sistema Braille, facilitando a compreensão dessas crianças com o sistema. Para que a aprendizagem seja eficiente, a criança pode associar o que aprendeu junto a coisas significativas, assim a armazenagem no cérebro pode ser prática.

Colocando o sistema Braille em prática corporal, é possível criar um sistema na qual a movimentação pode criar um novo nível de comunicação utilizando pontos estratégicos no próprio corpo. No sistema Braille a composição é feita por seis pontos, como na

imagem 2:

Imagem 2:



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Aplicando este sistema em prática idealizada, pode ser utilizada com os respectivos pontos nos ombros, joelhos e pés, conforme imagem 3.

Imagem 3:

PARTE CORPORAL	LETRA CORRESPONDENTE
Ombro Direito	A
Ombro Direito e Joelho Direito	B
Ombro Direito e Ombro Esquerdo	C
Ombro Direito, Joelho Esquerdo e Joelho Esquerdo	D
Ombro Direito e Joelho Esquerdo	E
Ombro Direito, Joelho Direito e Ombro Esquerdo	F
Ombro Direito, Joelho Direito, Ombro Esquerdo e Joelho Esquerdo	G
Ombro Direito, Joelho Direito e Joelho Esquerdo	H
Joelho Direito e Ombro Esquerdo	I
Joelho Direito, Ombro Esquerdo e Joelho Esquerdo	J
Ombro Direito e Pé Direito	K
Ombro Direito, Joelho Direito e Pé Direito	L
Ombro Direito, Pé Direito e Ombro Esquerdo	M
Ombro Direito, Pé Direito, Ombro Esquerdo e Joelho Esquerdo	N
Ombro Direito, Pé Direito e Joelho Esquerdo	O
Ombro Direito, Joelho Direito, Pé Direito e Ombro Esquerdo	P
Ombro Direito, Joelho Direito, Pé Direito e Joelho Esquerdo	Q
Ombro Direito, Joelho Direito, Joelho Esquerdo e Pé Direito	R
Joelho Direito, Pé Direito e Ombro Esquerdo	S
Joelho Direito, Pé Direito, Ombro Esquerdo e Joelho Esquerdo	T
Ombro Direito, Pé Direito e Pé Esquerdo	U
Ombro Direito, Joelho Direito, Pé Direito e Pé Esquerdo	V
Joelho Direito, Ombro Esquerdo, Joelho Esquerdo e Pé Esquerdo	W
Ombro Direito, Pé Direito, Ombro Esquerdo e Pé Esquerdo	X
Ombro Direito, Ombro Esquerdo, Joelho Esquerdo e pé Esquerdo	Y
Ombro Direito, Pé Direito, Joelho Esquerdo e Pé Esquerdo	Z

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema lúdico vem para facilitar o aprendizado na linguagem Braille em movimento e tornar mais interessante aos olhos infantis, que se obteve êxito na aplicação em crianças videntes e em crianças com deficiência visual, desenvolvendo capacidades da aprendizagem da linguagem Braille.

Conseqüentemente, a sincronização, compreendendo a importância dos movimentos, posições corporais naturais e a linguagem corporal, desenvolvendo a Inteligência Espacial que possibilita o entendimento e percepção com exatidão o mundo visual, realizando transformações ou modificações relacionadas com a compreensão inicial, recriando as próprias experiências visuais. Esta nomenclatura está relacionada a resoluções de problemas espaciais, imaginários ou reais, dando-lhe ciência da relação entre cores, formas, linhas, figuras, espaços e a parte motora como comandos de localização: direita, esquerda, cima, baixo, frente e trás.

Desenvolve-se uma perspectiva na criança, na qual ela consegue entender melhor o próprio corpo e o espaço que está contida, tanto em localização como na linguagem.



NEIVA MATOS SANCHES

Graduação em Educação Física Licenciatura pela Faculdade Bandeirante de Educação Superior (2008); Graduação em Educação Física Bacharel pela Universidade Camilo Castelo Branco (2009); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2010); Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Nove de Julho (2012); Professora de Educação Infantil e fundamental I - na EMEI Alice Alves Martins, Professora de Ensino Fundamental II - Educação Física - na EE Profº Mario Manuel Dantas de Aquino.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, E. e COELHO, José Maia Tereza. Problemas na Aprendizagem. São Paulo: Ática, 1997.

BARRETO, Sidirley de Jesus. Psicomotricidade, educação e reeducação. 2. ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

CHICON, José Francisco. Prática psicopedagógica integrada em crianças com necessidades educativas especiais: abordagem psicomotora. Vitória: CEFD/UFES, 1999.

DZIEKONSKI, M. La inteligência espacial: Una mirada a Howard Gardner. Revista Arte Oficio, 2012.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Berard. A simbologia do movimento, psicomotricidade e educação. São Paulo: Manole, 1986.

RAMOS, J.C.; ADÁNEZ, G.P. Inteligência espacial y aptitud de vuelo: estudio desde las perspectivas psicométrica y del procesamiento de la información. Universidad, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, 1985.

SENAI. DN. Curso de escrita em Braille para os docentes do SENAI; Manual do participante. 2. ed. Brasília, 2002.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: OBSERVAÇÕES NECESSÁRIAS

RESUMO: Busca-se com esta pesquisa repensar o processo de alfabetização e letramento, observando como ocorre a alfabetização e o letramento nas séries iniciais do ensino fundamental. A pesquisa busca ainda verificar o papel do professor frente aos desafios de alfabetizar e letrar para a vida, para a formação de um cidadão crítico, formador de opinião, amplamente competente e questionador. É de grande importância compreender que este processo do desenvolvimento deve acontecer de forma a respeitar o tempo de aprendizagem de cada estudante, cujo foco do trabalho pedagógico esteja em proporcionar formas para que as crianças alcancem o conhecimento de forma eficaz. Percebeu-se que o professor deve desenvolver o papel de mediador do conhecimento, oferecendo formas de aprender e se desenvolver com autonomia e eficiência, respeitando o tempo de aprendizagem de cada estudante.

Palavras-chave: Alfabetização; Estudante; Letramento; Professor.

INTRODUÇÃO

A aquisição da linguagem escrita é marcada por grandes descobertas na vida das crianças em processo de desenvolvimento. Ler e escrever constitui um grande desafio para os estudantes nas séries iniciais do ensino fundamental. Embora se saiba que a criança desde o nascimento é capaz de aprender e se desenvolver, quando o ambiente em que está inserida é permeado de descobertas e provocações, se faz necessário compreender que todo esse processo requer tempo, amadurecimento e mediação do professor, para que a criança seja capaz de se desenvolver com maior autonomia.

O processo de alfabetização e letramento deve acontecer de forma gradual, respeitando o tempo de cada estudante. É de suma importância a constante parceria entre aluno e professor, para que ambos construam uma relação amigável. O professor agindo como mediador do conhecimento do estudante e ambos percorrendo caminhos que visam à aprendizagem e o desenvolvimento autônomo do aluno. Sobre alfabetização e letramento, Soares (1998) aponta que:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 40).

É possível verificar no posicionamento

de Soares (1998), que a Alfabetização é necessária para que o aluno possa conhecer as letras propriamente dita, ao passo que o processo de letramento é mais complexo, pois este tem a finalidade de tornar o estudante letrado, com conhecimento e compreensão do que ler. Sendo assim, a alfabetização e o letramento contribuem para o surgimento de cidadãos participativos na sociedade em que estão inseridos. Se faz necessário a formação de cidadãos letrados e não somente alfabetizados, visto que letrar vai além de apresentar o código em sua estrutura, pois o letramento busca mostrar para o estudante diferentes formas de ler o mundo a sua volta, com compreensão e interpretação da escrita.

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

O desenvolvimento da escrita da criança é marcado por etapas que devem ser respeitadas, sabe-se que cada criança tem o seu tempo de aprendizagem. Cabe ao professor observar o aluno de forma a perceber eventuais dificuldades de aprendizagem para proceder com encaminhamentos de fato necessários. Uma vez que, cada criança desenvolve sua própria forma de aprender, de observar o mundo a sua volta. Com o processo de alfabetização e letramento não deve ser diferente, esse tempo que a criança necessita deve ser respeitado pelos educadores e familiares.

É importante destacar que o desenvolvimento da leitura e da escrita acontece de forma não intencional ainda na

Educação Infantil, quando o professor ler junto com as crianças, quando possibilita a leitura compartilhada de livros e outros gêneros, igualmente a organização do ambiente, o preparo deste para receber a criança, além da importância que o professor dar para a leitura e a escrita. A forma como ocorre a relação professor-criança, possui grande influência no processo de aquisição da escrita e da leitura na vida de cada estudante. Conforme destaca o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998):

A constatação de que as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita muito antes do que se supunha e de que elaboram hipóteses originais na tentativa de compreendê-la amplia as possibilidades de a instituição de Educação Infantil enriquecer e dar continuidade a esse processo. Essa concepção supera a ideia de que é necessário, em determinada idade, instituir classes de alfabetização para ensinar a ler e escrever. Aprender a ler e a escrever fazem parte de um longo processo ligado à participação em práticas sociais de leitura e escrita (BRASIL, 1998, p. 123).

O documento aponta para uma forma de alfabetizar e letrar que vai além dos métodos tradicionais que existem, pois se faz necessário promover a leitura de mundo, de contexto social em que a criança está inserida, é um processo longo que tem início antes do conhecimento das letras propriamente dita, o papel do professor é o de mediador desta aquisição de aprendizagem.

No contexto de Alfabetização e Letramento, há uma linha tênue que deve ser

diferenciada para uma melhor compreensão destes dois termos tão abordado na educação. Ao passo que a alfabetização busca apresentar para o estudante as letras, sua forma de escrita e pronuncia, o letramento vai além deste processo, pois este busca proporcionar uma compreensão da escrita, a leitura de mundo e de contexto, destinada não apenas a leitura por leitura, mas uma interpretação do que está escrito. Soares (2003) em seus ensaios sobre Alfabetização e Letramento, destaca que:

[...] alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos e sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (SOARES, 2003, p. 90).

A autora destaca uma atenção especial que se deve ter ao proporcionar alfabetização sem letramento, ambos se separam em significado, mas devem caminhar juntos para que o processo de alfabetização e letramento do estudante ocorra com sucesso. Uma vez que a alfabetização é necessária para que o estudante decodifique a escrita e consiga diferenciar cada letra para a formação da palavra. O letramento assume o importante papel de possibilitar a compreensão do códigos escritos.

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Sabe-se que o desenvolvimento da criança é marcado por etapas e para cada etapa deste desenvolvimento a criança vivencia novas experiências que marcam sua história como ser humano capaz e desafiador. No processo de alfabetização e letramento a situação não muda, as crianças possuem um tempo certo para amadurecer seu pensamento.

Sobre este processo, Ferreiro (1999, p. 47) afirma que: “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. Trata-se de um processo lento adquirido com o passar do tempo por meio de vivências cotidianas.

De acordo com Mortatti (2006), durante muitos anos, muito se foi discutido sobre quais métodos de alfabetização seriam mais eficientes se os que os estudiosos denominavam de sintéticos ou os métodos analíticos. Dos métodos de alfabetização existentes o mais antigo é o sintético, caracterizado por possibilitar em primeiro momento a aprendizagem das letras de forma separada, a criança aprende as vogais e as consoantes, depois os fonemas e as sílabas e somente após estas etapas partem para a formação das palavras. Sendo assim, primeiro o estudante adquire o processo de codificar e decodificar para só depois passar para outras fases da aprendizagem, que é a compreensão e leitura da escrita.

Dentro do método sintético, está o grupo do método alfabético, que é o da soletração, o fônico e o silábico. Conforme destaca Carvalho (2010, p. 22): “o nome das letras é associado à forma visual, as sílabas são aprendidas de cor e com elas se formam palavras isoladas”. O objetivo do método sintético é promover a alfabetização por meio da combinação das letras e dos sons.

O método analítico vai à contramão do método sintético, pois este busca a aprendizagem por meio de unidades linguísticas mais amplas, com formação de palavras, frases e textos pequenos, para só depois partir para a análise das partes menores que formam as palavras, que são as sílabas e as letras (FRADE, 2007). O método analítico propõe o reconhecimento global da palavra como estratégia inicial de aprendizagem, como aborda Frade (2007, p. 26): “os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba”. O método analítico proporciona uma aprendizagem de forma global, visto que o estudante vivencia diferentes experiências de aprendizagem que o leva ao processo de alfabetização e letramento. Ainda sobre método analítico, Frade (2007), destaca:

Estes métodos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõem que baseando-se no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (global de contos, sentença ou palavra) vão do texto à frase, da frase à

palavra, da palavra à sílaba. (FRADE, 2007, p. 26).

De acordo com a autora, o método analítico propicia maiores condições de aprendizagem, pois este parte do princípio de que o estudante é capaz de analisar uma palavra, de compreender algo para depois decodificar. Morais (2006) defende a ideia que:

Não existe nenhuma oposição em alfabetizar e letrar ao mesmo tempo. Para não promover exclusão, o ideal é aliar um ensino sistemático da notação alfabética com a vivência cotidiana de práticas letradas, que permitam ao estudante se apropriar das características e finalidades dos gêneros escritos que circulam socialmente. (MORAIS, 2006, p. 12).

De acordo com o posicionamento do autor, é importante que alfabetização aconteça em conjunto com o letramento, proporcionando ao aluno uma aprendizagem de contexto amplo, com sentido para o seu desenvolvimento integral.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Sabe-se que a alfabetização é uma etapa de grande importância na formação do estudante. Já que, o aluno necessita ter conhecimento da leitura e da escrita para assim fazer uso destas ferramentas para melhor se desenvolver em sociedade. Sendo assim, o professor surge como

mediador do processo de ensino e aprendizagem do estudante, promovendo práticas de alfabetização e letramento, estimulando o ato de ler, de escrever e de compreender a leitura e a escrita.

As propostas pedagógicas desenvolvidas dentro das escolas devem proporcionar ao aluno em processo de alfabetização e letramento, meios para que o aprendizado aconteça de forma acolhedora, que respeite o tempo que cada aluno possui para aprender. Este tempo que o estudante necessita para aprender deve ser permeado de estímulos que visem provocar prazer em aprender, em descobrir novas formas de estar, de ler e de compreender o mundo. Deste modo, o professor tem fundamental importância nesta etapa da vida da criança, pois, por meio de suas práticas pedagógicas cotidianas, este consegue alcançar o aluno de forma eficiente. Sobre a prática pedagógica e formação docente, Nunes (2001) destaca que:

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

Deve ser constante a reflexão do professor sobre sua prática, que contribui

para o desenvolvimento das ações pedagógicas desenvolvidas em ambiente educativo, que tem fundamental importância para o surgimento de um aluno competente, capaz de aprender e se desenvolver com autonomia, pois recebeu embasamentos que foram capazes de tornar a aprendizagem significativa.

Portanto, cabe ao professor desenvolver ações pedagógicas que proporcionem a construção do conhecimento de forma coerente, embasada nos conhecimentos prévios dos alunos, respeitando o contexto em que estão inseridos, com uma prática docente que vise ampliar o conhecimento de forma global, rompendo assim com antigos paradigmas que limitava a ação docente em sala de aula.

Behrens (2011, p. 55) destaca: “o docente deve propor um estudo sistemático, uma investigação orientada, para ultrapassar a visão de que o aluno é um objeto e torná-lo sujeito e produtor do seu próprio conhecimento”. A autora aponta para o surgimento de um professor questionador, que provoca no aluno o desejo de buscar novos conhecimentos, de forma que não limite a capacidade do estudante, mostrando novas formas de ensino e aprendizagem. O professor alfabetizador deve assim desenvolver suas ações de alfabetização dentro da perspectiva do letramento, buscando apresentar as letras e suas estruturas de forma contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento deste estudo, foi possível repensar alguns questionamentos que permeiam o processo de alfabetização e letramento. Percebeu-se que se faz necessário respeitar o tempo de aprendizagem de cada estudante para que o conhecimento aconteça de forma eficaz. Notou-se ainda que o processo de alfabetização e letramento nas séries iniciais do ensino fundamental deve ocorrer de forma mediada pelo educador e que este esteja apto a desenvolver ações pedagógicas que visem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Observou-se ainda que é de grande relevância que a alfabetização ocorra na perspectiva do letramento para que a criança conheça os códigos que compõe a escrita de forma contextualizada com sentido para sua aprendizagem.

O professor, como mediador do conhecimento do aluno deve estar em constante aprendizagem, para que assim possa desenvolver novas metodologias de ensino, evitando antigos paradigmas que limitava a participação do aluno em sala de aula. Sabe-se que nos dias atuais é de fundamental importância que os alunos sejam formados para a vida, para sua interação em sociedade, tornando-se um cidadão crítico, formador de opinião, amplamente competente e questionador.



NIVIA ALMEIDA VALENTE

Graduação em Curso Normal Superior pelo Centro Universitário Hermínio Ometto - Uniararas (2005); Especialista em Gestão Escolar pela Universidade de Iguazu - Unig (2007); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo - EMEI Glauber Rocha.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

FERREIRO, Emilia. Com Todas as Letras. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

FRADE, I. C. A. da S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. Revista Educação v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007. Santa Maria. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/658> >. Acesso em 30 de março de 2018.

Morais, A. G. (2006). Concepções e metodologias de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica. (Trabalho apresentado no Seminário Alfabetização e Letramento em Debate). de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf. Acesso em 25 de março de 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Abr. 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf > Acesso em 25 de março de 2018.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes

e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, abril/2001. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf> > Acesso em 25 de março de 2018.

SOARES, M. B. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. In _____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.



O PAPEL DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA

RESUMO: Este artigo aborda o atual papel do Professor Coordenador na Escola. Ser Coordenador de uma escola é uma tarefa árdua e complexa, são discutidas nesse trabalho algumas atribuições do Professor Coordenador e suas abordagens com o objetivo de auxiliar as praticas vivenciadas no cotidiano Escolar. O maior intuito desse trabalho talvez não seja trazer respostas, más sim, uma reflexão tendo em vista a grande dificuldade que os Professores Coordenadores têm enfrentado no dia a dia dentro da escola. Este trabalho está fundamentado em pesquisas bibliográficas e em minha própria experiência ao passo que Professor Coordenador de Escola. Com a realização deste trabalho pude compreender que ser Professor Coordenador é muito mais do que simplesmente ser um professor com uma nomenclatura diferente dentro da escola. É uma responsabilidade enorme se comprometer com o desenvolvimento pedagógico da escola uma vez que este trabalho pode direcionar toda uma intencionalidade da instituição. Estabelecer um certo cumprimento de cronograma dentro de uma realidade tão dinâmica é um desafio enorme, por vezes o Professor Coordenador Pedagógico se vê nessa encruzilhada, pois sabe que sobre seus ombros está a responsabilidade de zelar por um cronograma de trabalho e ao mesmo tempo não poderá perder de vista a sua competência humana, pois por mais frio que seja que qualquer resultado educacional não se pode perder de vista as pessoas que são de certa forma responsáveis por esses resultados.

Palavras-chave: Coordenação; Pedagógico; Escolar.

INTRODUÇÃO

Em uma época em que tudo parece ser fácil, as respostas parecem ter a obrigação de serem imediatas caso isso não ocorra pensa-se que não estamos tratando de algo útil. Deparamo-nos com a realidade educacional da nossa nação, no qual vemos que o conhecimento por vezes é banalizado e as pessoas são atraídas para um espaço de cultura frágil sem as mínimas condições de auto senso crítico.

É inimaginável que uma nação pode ser forte sem educação e podemos falar com propriedade que a verdadeira fortaleza de uma nação está em sua educação e inevitavelmente essa educação passa pela escola, escola que é um espaço de interpessoal e de desenvolvimento intelectual. Tendo em vista esta contribuição importante da escola na formação de uma nação forte, a figura do professor é fundamental para esse desenvolvimento. Sendo assim o Professor Coordenador terá papel de extrema importância no desenvolvimento dessa nação.

Uma escola bem-intencionada, com certeza colocará novas gerações nos trilhos do sucesso e fundamentalmente esse sucesso passará pela contribuição do Professor Coordenador no interior de uma escola junto aos professores, trabalhando não somente a formação continuada dos responsáveis pela construção intelectual dos alunos, mas direcionando todos os trabalhos desenvolvidos no interior da escola objetivando um bem maior que é uma sociedade mais justa e fraterna.

Dentro de uma escola o Professor Coordenador deve ter o talento de unir as pessoas, fazer que todas trabalhem buscando um mesmo resultado, levar todos em prol de um bem maior. Deve ser o Professor Coordenador aquele que sabe pegar o diferente e colocá-lo na mesma direção, com o mesmo intuito, aquele que sabe fazer o coletivo enxergar o futuro como se fosse um só, porque só assim será possível ter no interior de uma escola uma equipe que realmente caminha junto com o mesmo objetivo.

O PAPEL DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA

Este trabalho discute as atuais atribuições que são delegadas a um Professor Coordenador Pedagógico dentro de uma escola, pois nem sempre essas atribuições estão de fato relacionadas ao desenvolvimento pedagógico do ambiente escolar.

Nos dias atuais é comum tomarmos ciência do alto índice de indisciplina por parte de alguns alunos no interior da escola e por vezes esses problemas chegam a sala do Professor Coordenador, é bem verdade que problemas como estes realmente devem chegar ao Coordenador da escola, entretanto não se deve perder o foco afim de que, ao chegar um problema desses nas mãos do Professor Coordenador o objetivo não deve ser que o Coordenador castigue o aluno, na verdade é o que muitos gostariam que acontecesse entretanto o foco não deve ser

o castigo más sim a orientação desse aluno.

Castigar um aluno indisciplinado é fácil, o que não é tão fácil é orientá-lo e conscientizá-lo da importância de se estar dentro de uma escola, em muitas vezes um aluno indisciplinado traz consigo problemas graves, até mesmo de ordem familiar e cabe á escola orientar esse aluno da melhor maneira possível.

Sabemos que o relacionamento humano é algo que nunca está acabado, todos os dias aprendemos como nos relacionar melhor com as pessoas que estão a nossa volta. Difícil é a função que tem que lhe dar com o ego das pessoas, e quando se trata de relacionamento humano muitas das vezes o encontro com o ego das pessoas será inevitável. O Professor Coordenador tem como missão se relacionar bem com outros professores e, além disso, trabalhar para que o relacionamento dos outros professores seja bom entre eles, ai está um grande desafio para o Professor Coordenador de uma escola nos dias atuais. “O mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que eles vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão”. (ROSA, 1956, p.39).

Daí a importância de um Professor Coordenador ter claro em seu plano de trabalho todos os seus objetivos e metas, afim de que possa coordenar de maneira coesa e sem nunca perder o foco, mesmo que os percalços venham ao seu encontro, não seja esse o motivo para que o foco seja perdido. Ter sempre em mente que deixar

tudo organizado dentro de uma escola não é o mesmo que deixar documentos organizados tem que se ter em mente que as pessoas vêm antes de tudo, não há patrimônio maior do que o bem das pessoas, quando o coordenador é capaz de levar as pessoas se relacionem bem, com certeza o sucesso desse coordenador estará bem próximo, saber gerir os problemas que lhe são apresentados será parte fundamental do sucesso de seu trabalho.

A COMPETÊNCIA COTIDIANA DO PROFESSOR COORDENADOR

Um Professor Coordenador dentro de uma escola terá que ter a segurança necessária quando for resolver algum problema que diz respeito ao bom andamento dos trabalhos, assim como terá que ter a humildade de entender que ninguém está totalmente pronto, nem mesmo ele, e que essa consciência nos traz a responsabilidade de sabermos que temos muito a aprender e que sempre terá alguém próximo que tem muito a contribuir e que muitas pessoas que tem muito a contribuir não tem a oportunidade de se expressar, caberá ao Professor Coordenador propiciar momentos em que todos possam contribuir.

Estamos inseridos em uma realidade muito complicada quando o assunto é a educação. Sabemos que os desafios que insistem em se renovar a cada dia dentro de uma escola são imensos. Os dias não se repetem tendo em vista que cada dia traz as suas surpresas, e o Professor Coordenador precisa estar preparado para enfrentar as

mais diversas situações, horas o Professor Coordenador terá que atender algum aluno, horas terá que dar atenção a um professor, por vezes terá que mediar uma conversa da direção da escola com alguma outra instância do âmbito escolar, a verdade é que um Professor Coordenador dentro de uma escola não tem vida fácil. Uma coisa é certa, um Professor Coordenador Pedagógico de uma escola precisa ter claro em sua mente alguns objetivos, pois a rotina dentro de uma escola pública é avassaladora de maneira que, se os objetivos não estiverem claros o trabalho que realmente precisa ser feito não será feito, ficando assim as verdadeiras funções de um Professor Coordenador Pedagógico para segundo Plano.

DESABAFO DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO

É bastante comum nos dias atuais escutarmos Professores Coordenadores desabafarem suas angustias expondo as dificuldades que encontram, ao tentar concluir um determinado projeto dentro da escola, justamente pela carga de serviços que lhe é atribuída e por vezes essas atribuições não correspondem ao verdadeiro trabalho que o Professor Coordenador deveria desenvolver dentro da escola. Então essa pesquisa tem por objetivo auxiliar o professor coordenador de uma escola estabelecer uma rotina de trabalho no seu dia a dia que lhe favoreça atender as necessidades da escola da melhor maneira possível sem nunca perder de vista o seu plano de trabalho como Professor Coordenador da Escola.

Somos até capazes de visualizar um novo mundo, pois ele é apresentado profusamente pelos meios de comunicação, pelos avanços científicos e tecnológicos e pelas possibilidades que promovem mais avanços. Porém tendemos a perceber o mundo dos outros, de uns poucos, dos ricos, dos que têm, em contraposição ao nosso, da maioria, dos pobres, dos que nada ou pouco têm. E, mediante essa visão dicotômica, somos levados a considerar que são os recursos financeiros que criam esse mundo e não o talento humano, associado a uma atitude proativa que o cria, assim como produz os recursos financeiros.

E o Professor Coordenador poderá com ideias inovadoras inserir esse comportamento de pro atividade de maneiras que todos dentro da escola realmente se envolvem no processo proporcionando assim um ensino/aprendizagem de melhor qualidade na escola.

Segundo SADALLA A.M.F.A. (1998), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). “Os professores coordenadores não sabem os limites de seu papel e, por isso, aceitam todas as demandas que lhe são dadas, fazendo coisas demais por não ter a compreensão de que são, antes de tudo, formadores”.

As tarefas que a coordenação acaba tomando para si poderiam ser passadas para outro profissional, sobrando mais tempo para o que é primordial. Segundo COELHO 1996 “Para as coisas funcionarem bem, deve existir um trabalho colaborativo, com o envolvimento de todos”. Um exemplo é o atendimento de pais. “É função de o Coordenador recebê-los quando se trata

de questões pedagógicas”, O ideal é que funcionários da secretaria sejam capacitados para fazer uma triagem dos telefonemas e dos pedidos. A escola ganha ao estipular horários fixos para o atendimento às famílias.

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. (FREIRE, 1992)

Temos na escola dos dias atuais uma juventude que está acostumada com o imediatismo, jovens que sempre querem respostas rápidas para suas dúvidas, jovens que já não querem mais fazer as pesquisas necessárias para a construção do próprio conhecimento, ao invés disso esperam que por um passe de mágica os conhecimentos que lhes parecem ser pertinente lhes seja fornecido em uma espécie de pacote.

A ESCOLA QUE QUEREMOS

Queremos uma escola em que os alunos compreendam que o conhecimento nunca está totalmente acabado, o conhecimento é um processo em constante construção, sendo assim, é necessário que nossos alunos internalizem ferramentas que lhes propiciem condições de fazer uma pesquisa coesa e coerente na busca de informações sempre que lhes forem necessário, e devem ter a consciência de que nem tudo que chega pronto as nossas mãos são realmente informações confiáveis. Queremos uma escola na qual os alunos sejam capazes

de questionar informações, questionar com senso crítico, com sentimento de responsabilidade e mediante a informação obtida ser capaz de se direcionar no melhor caminho ou tomar a melhor decisão, deve saber que uma decisão tomada por si pode não afetar somente a si mesmo, o aluno deve ser capaz de pensar não somente em si mas no coletivo.

O Professor Coordenador Pedagógico pode e deve ter um papel fundamental nessa formação dos alunos, assim como o conhecimento é um processo em constante construção os seres humanos são seres que nunca estão totalmente acabados. É bem verdade que dentro de uma escola é difícil um único Professor Coordenador Pedagógico atingir todos os alunos, entretanto essa tarefa pode ser delegada aos professores da Unidade Escolar. veremos a seguir o Professor Coordenador atuando na formação continuada dos professores da escola.

O PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR DE SEUS PARES

Um Professor Coordenador Pedagógico dentro de suas atribuições pode sim influenciar e direcionar pessoas dentro da escola, e será interessante se o direcionamento estiver sempre voltado para a formação continuada dos professores afim de que as ideias da Proposta Pedagógica da Escola e as modificações necessárias cheguem de fato a grande massa da escola que são os alunos. Formar alunos responsáveis, com senso crítico e com capacidade de interagir

no meio em que se está inserido de forma a contribuir para bem comum.

Se o Professor Coordenador for capaz de internalizar em seus professores e posteriormente em seus alunos a ideia de que “Somos até capazes de visualizar o novo mundo, já que ele é apresentado profusamente pelos meios de comunicação, pelos avanços científicos e tecnológicos e pelas possibilidades que promovem mais avanços. Porém, tendemos a compreender o mundo dos outros, de uns poucos, dos ricos, dos que têm, em contraposição ao nosso, da maioria, dos pobres, dos que nada ou pouco têm. E, mediante essa visão dicotômica, somos levados a considerar que são os recursos financeiros que criam esse mundo e não o talento humano, associado a uma atitude proativa que o cria, assim como produz os recursos financeiros”.

Trabalhar a autoestima das pessoas que estão a sua volta será fundamental para que o Professor Coordenador Pedagógico possa colocar em prática a Proposta Pedagógica da escola. Sabemos que uma pessoa somente será capaz de executar bem algo se essa pessoa se sentir confiante para tal tarefa. Trabalhar a autoestima não é uma tarefa simples, pois não depende somente de quem quer ajudar mas de quem precisa ser ajudado, existe uma frase muito interessante, “Aprenda como se você fosse viver para sempre. Viva como se você morrer amanhã”. (Mahatma Gandhi 1869-1948). É esse o sentimento que o Professor Coordenador Pedagógico deve passar aos que estão a sua volta, a autoestima é como se fosse o combustível das pessoas logo se

autoestima estiver baixa a tendência é que os trabalhos não fluem.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO INOVADOR

Os tempos atuais exige atitudes inovadoras, atitudes que causem transformações no pensar e no agir, sabemos que o mundo que nos cerca é extremamente competitivo, entretanto não podemos nos sucumbir somente à aquilo que nos trará de alguma forma satisfação pessoal pois ninguém será feliz se não produzir pensando no coletivo embasado em uma visão crítica e responsável. E como sabemos que coordenar é um processo em que o envolvimento será inevitável a fim de que ninguém coordena sozinho, logo as intervenções deverão estar sempre voltadas para a qualificação da aprendizagem dos alunos e cabe ao Professor Coordenador Pedagógico fazer essa mediação entre os diálogos nas mais diversas instâncias do âmbito educacional.

Ser educador é trilhar pelas incertezas da vida com a provisoriedade do conhecimento e a amorosidade das pessoas que se encontram. (FREIRE, 1997, p.27).

Como já fora dito anteriormente, estamos inseridos em uma sociedade em que as novas gerações são muito imediatistas no tendo em vista o pouco que se planeja ao passo que se deseja resposta e soluções rápidas e como não poderia ser diferente esse comportamento tem se refletido notavelmente na educação dentro das escolas.

Com isso o Coordenador Pedagógico da escola se encontrará em uma posição

que lhe será cobrado algumas ações afins de minimizar tais reflexos. Em época na qual o desenvolvimento tecnológico é estrondoso tendo em vista de que tudo se desenvolve muito rápido e justamente por isso tudo fica ultrapassado muito rápido é necessários ações que diminua a famosa exclusão digital dentro de nossas escolas e uma coisa é certa que nos dias em que estamos vivendo a exclusão digital acaba por gerar o paradoxo da exclusão social, uma vez o Coordenador Pedagógico minimizando tais consequências o ambiente de ensino e aprendizagem será favorecido de maneira significativa.

São temas dentro da escola que requer uma ação direta do Coordenador Pedagógico, mas que porem não podemos nos furtar da complexidade de tais ações, propiciar um ambiente agradável para o relacionamento humano no interior da escola não é uma tarefa fácil se pensarmos no pluralismo de ideias e ideais que se tem no interior de uma escola, se tornará insuportável o cotidiano dos envolvidos na educação no interior de uma escola se não houver um esforço direcionado para esse bom relacionamento humano.

O DESAFIO DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO

Um grande desafio para o Coordenador Pedagógico é fomentar o desejo pela formação continuada de seus professores no interior da escola, e essa tarefa se torna um desafio em razão de alguns itens, por exemplo, muitas das vezes se tem professores absolutamente desestimulados

por vários motivos, alguns poderiam citar as condições de trabalho, outros citariam a baixa remuneração, enfim poderiam aparecer muitos outros motivos que talvez o professor até consiga bons argumentos para expor tais motivos, entretanto cabe ao Coordenador Pedagógico mostrar aos professores que o objetivo maior de suas existências ao passo que professores está além desses itens, estamos falando da educação de uma geração e que é responsabilidade do educador não tirar esse direito do educando e que para tanto a formação continuada desse professor é essencial, como já dissemos, em tempos modernos tudo fica ultrapassado muito rápido e se faz necessária uma atualização constante para que a qualidade do ensino não fique prejudicada.

Tem sido um grande desafio para as escolas em geral minimizar ou erradicar a evasão escolar. A grande verdade é que nos tempos atuais tudo tem se mostrado mais atraente do que uma escola, são jogos tecnológicos modernos, por vezes os jovens se prendem a rede sociais virtuais enfim, são muitos os motivos que querem afastar os jovens das escolas nos moldes que elas são hoje, no entanto podemos detectar nesse aspecto que não é esse um problema somente da escola, inevitavelmente ao tratarmos desse assunto iremos chegar ao âmbito familiar do educando. Sabemos que a educação é uma via de mão dupla, tendo em vista que educação vem de casa para a escola ao passo de que educação vai da escola para casa, uma não pode estar desvinculada da outra, ambas devem ser desenvolvidas simultaneamente caso isso

não ocorra estaremos bem perto de um grande desastre. A conscientização familiar na vida do educando sobre a importância de se estar inserido no ambiente escolar é fundamental no aspecto de redução da evasão escolar.

Não podemos esperar de forma alguma que algum Coordenador Pedagógico ou mesmo alguma escola como um todo faça milagres para erradicar a evasão escolar, é necessária essa parceria Escola X comunidade, somente assim o jovem crescerá sabendo da importância real de sua vivência dentro de uma escola.

É evidente que há outros grandes desafios para Professor Coordenador Pedagógico de uma escola, mas acredito que aí estão os pilares para uma qualificação em seus propósitos.

Todos os anos a escola tem um grande desafio para vencer em que o papel do professor coordenador é fundamental, o Planejamento Escolar, horas diante de tantos problemas que existe dentro de uma escola não se pode admitir que os trabalhos sejam realizados sob a forma de improvisos, o planejamento terá papel imprescindível para a superação de algumas dificuldades e cabe ao Professor Coordenador orientar esse planejamento para que os objetivos fiquem claros. Ao se planejar existe uma série de observações a serem colocadas tanto do ponto de vista legal em observâncias as leis vigentes em nosso país como os resultados obtidos pela escola em anos anteriores.

Segundo Sócrates: “Nenhum vendo ajuda a quem não sabe para onde ir”, daí a importância do ato de planejar sob uma

orientação coesa, quando se planeja se estabelece metas, se define objetivos, se traça os caminhos a serem percorridos.

Hipóteses são apontadas, as estratégias são colocadas e com isso sabemos que a construção do conhecimento será favorecida, logo, o que deve ser o grande objetivo do Professor Coordenador Pedagógico estará mais próximo de sua realização.

A contribuição do Professor Coordenador no desenvolvimento de competências e habilidades terá grande importância para os trabalhos a serem desenvolvidos no interior da escola. Queremos que nossos alunos desenvolvam habilidades e competências nas respectivas áreas de conhecimento, logo se faz necessários que nossos professores estejam preparados para essa demanda, tendo isto em vista como preparar nossos professores? É comum escutarmos nos tempos atuais professores expressarem suas angústias por estarem inseridos em uma realidade diferente da qual foram preparados para enfrentar.

Muitos professores que hoje atuam na Educação tiveram uma formação acadêmica absolutamente tradicional. Estamos falando de uma época em que a disciplina dentro de uma sala de aula se assimilava a eventos ditatoriais, como por exemplos homens organizados em filas rigorosas. Porque os alunos obrigatoriamente devem se sentar em carteiras enfileiradas dentro de uma sala de aula e normalmente quando isso não ocorre é interpretado como indisciplina? Não teria esse costume origens ditatoriais?

Temos uma nova realidade dentro de nossas escolas e isso é um fato, essa nova

realidade trás grandes desafios a quem já está na rede, para fazer frente a esses desafios o papel do Professor Coordenador será fundamental. Coordenar baseado em boas experiências já vividas, entretanto com um olhar aguçado para o futuro e assim não correr o risco de ficar preso somente ao passado.

O que nos encanta e nos entusiasma não é o passado, por muito rico que seja, más o futuro, que encerra em si mesmo a criação, a aventura e a vida. A escola nunca é uma paragem. É entrada aberta para os horizontes que devem conquistar-se. Vai ao encontro da manhã. (CELESTIN FREINET, 1967, p.34)

Essa perspectiva que temos que ter, isso não significa desprezar o passado, pois ele é importante para que erros cometidos não tornem a acontecer más não podemos deixar de ser ousados, pois essa é a missão de uma escola.

O Professor Coordenador deve estar sempre pronto para as mais variadas situações dentro da escola desde a formação continuada da equipe docente até aos mais variados problemas com alunos e a comunidade.

AS HABILIDADES DO PROFESSOR COORDENADOR

O Professor Coordenador na posição que ocupa logo percebe que terá que ter habilidade para compreender os problemas, respeitar os pontos de vistas diferentes nas reuniões, usar as diversas opiniões para chegar a um consenso, mediar conflitos sem ferir ninguém, liderar sem ser arrogante e

sugerir mudanças sem ser autoritário.

São os conhecimentos didáticos do Professor Coordenador que vai levar a equipe o aceitar como um parceiro mais experiente, do qual vai receber orientações e no qual pode confiar. O Professor Coordenador precisa estar atento para receber o professor novato e integrá-lo ao grupo fazendo as devidas apresentações do professor junto a toda equipe da escola, apresentar a esse professor novato o perfil dos alunos da escola e deixá-lo ciente do PPP “Projeto Político Pedagógico” da escola, para que assim possa se sentir familiarizado dentro da escola. Ao passo que Professor Coordenador da escola é uma boa oportunidade para sugerir ao professor novato que faça um diagnóstico de sua turma e utilize essas informações como apoio para elaborar o planejamento. O Professor Coordenador pode realizar um trabalho com os professores mais experientes da escola para dar um apoio ao professor novato e com certeza quando essa integração é feita com qualidade a escola tem muito a ganhar em todos os aspectos.

Certamente em algum momento o Professor Coordenador irá se deparar com aquele professor que tem certa dificuldade para passar um determinado conteúdo afinal foi se o tempo em que se via no professor o dono absoluto da verdade estamos em uma época cujo compartilhamento das informações pode ser fator decisivo para o sucesso de uma ação, sendo assim, ao se deparar com um professor com essa dificuldade os momentos de formação individual serão fundamentais para se trabalhar as dificuldades específicas e buscar

recursos para ampliar o quadro de referências e as estratégias de ensino, dependendo da situação pode ser que tenha mais professores com dificuldades similares, nesse caso vale a pena levar as discussões para os horários coletivos de formação.

É absolutamente normal haver resistência de alguns professores as mudanças propostas, é fundamental não ter pressa. Essas mudanças podem ir sendo implantadas lentamente. Um processo de estudo permanente na escola, no qual se constroem coletivamente as respostas para os problemas que forem surgindo. Só assim as transformações farão sentido e não representarão uma mera imposição. “Quando a equipe toda pensa e reflete em conjunto, é mais fácil assumir novos conhecimentos”.

AS DEMANDAS DO PROFESSOR COORDENADOR

O Professor Coordenador Pedagógico precisa estar atento as Reuniões de Conselho de Classe, é normal que essas reuniões aconteçam a cada final de bimestre e são nessas reuniões que se discute como estão às aprendizagens dos alunos e é a partir dessas análises que se tomam as decisões que possam favorecer o desenvolvimento das crianças. É comum que o Professor Coordenador Pedagógico levante algumas questões na Reunião de Conselho de Classe, como por exemplo:

Levantamento de quais áreas do conhecimento cada criança está abaixo do rendimento esperado;

Levantamento dos alunos que

precisamos chamar os responsáveis para uma conversa, em particular, sobre o desenvolvimento das aprendizagens, as tarefas, entre outros aspectos pedagógicos;

Levantamento dos alunos que são atendidos pelo professor auxiliar, isto é, precisam de “reforço”. Esse levantamento é em particular muito importante para o trabalho do Professor Coordenador, por ser uma realidade na escola que deve ser levada em conta;

Essas e outras questões devem ser consideradas na Reunião de Conselho de Classe uma vez que a análise das mesmas ajudaram a nortear o trabalho do Professor Coordenador.

O trabalho do Professor Coordenador não pode ser isolado da gestão administrativa da escola, é verdade que as preocupações nessas instancias são diferentes, entretanto para o bom funcionamento da escola se faz necessário que as diferentes instancias estejam sempre em comum acordo, é uma espécie de engrenagem, em que pese a seguinte tese, para uma esfera funcionar bem outros componentes da mesma engrenagem precisa estar funcionando bem também, sendo assim é perfeitamente normal e desejável que o diretor da escola acompanhe de perto o trabalho do Professor Coordenador. Esse acompanhamento normalmente acontece por meio de reuniões semanais da equipe gestora, reuniões estas em que é colocado em pauta assuntos do interesse de toda a comunidade escolar, como por exemplo, a formação continuada dos docentes, a recuperação dos alunos que se encontram em defasagem, a preposição

e comprimento de metas, a curto, médio e longo prazo, esses e outros assuntos é de total relevância no que diz respeito ao acompanhamento do diretor da escola junto ao trabalho do Professor Coordenador.

Não somente o diretor, mas o acompanhamento da Supervisão da Escola é de fundamental importância, pois a Supervisão é uma parte importante dessa engrenagem, é normal e desejável que o diálogo entre Professor Coordenador e Supervisão de Ensino seja sempre muito franco pois o Professor Coordenador precisa se sentir seguro em relação a Supervisão para expor eventuais dúvidas que possa ter, expor preocupações que possam existir em relação a alguma determinada ação, tendo isto em vista entendemos que de fato, para o trabalho do Professor Coordenador ser bem sucedido não pode acontecer de maneira isolada dentro da escola.

O trabalho do Professor Coordenador dentro da escola na vertente de formação continuada da equipe de docentes da Unidade Escola não pode ser confundido com informar, isso precisa estar claro, “formar é diferente de informar”. Em encontro de formação é necessário considerar o conhecimento dos professores, somente assim teremos a possibilidade de ampliarmos tais conhecimentos. Para nunca cometer o erro de informar pensando estar formando, algumas coisas precisam estar claras para o Professor Coordenador:

Ter clareza dos conhecimentos prévios do grupo sobre o conteúdo a ser trabalhado, não somente o teórico, mas o relacionado a prática;

Problematizar e envolver o grupo são de fundamental importância;

Prever uma sistematização dos conhecimentos.

É necessário que o Professor Coordenador na função de formador tenha a consciência de que um assunto não se esgota em algumas horas de estudo e que tão pouco será ele quem irá ensinar todo o conteúdo necessário. Seja qual for o assunto discutido não se pode admitir em uma reunião de formação somente a passividade dos docentes, é necessário mais que isso, a discussão é imprescindível para elucidar muitas questões inerentes a formação continuada do professor.

O Professor Coordenador deve estar sempre ciente de que seu papel na formação é mobilizar os saberes do grupo, interligar as pessoas para que os diferentes saberes circulem e assim potencializar o conhecimento de todos.

Todo Professor Coordenador irá trabalhar o ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), a pauta dessas reuniões é de extrema importância e preparar essa pauta não é um serviço simples, tão pouco fácil, exige tempo, estudo e dedicação. Com a pauta bem definida o Professor Coordenador chega às reuniões sabendo exatamente o que vai fazer- do início ao fim.

Em meio a todos esses desafios que o Professor Coordenador Pedagógico tem para enfrentar não podemos esquecer ainda do enorme desafio que é o ato de pensar em sua própria formação, pois para que o trabalho de formação continuada dos professores articulada com a real necessidade dos alunos

tenha efeito satisfatório é necessário que o Professor Coordenador não se abstenha da sua auto formação continuada, é necessária uma atenção especial nesse sentido para que assim esse professor formador tenha plenas condições de ajudar aos professores a enfrentarem as dificuldades na sala de aula fazendo essa articulação da reflexão com a pratica.

Cabe ao Professor Coordenador se transpor desse lugar de um supervisor, de um fiscalizador para um lugar de formador. Essa redefinição da identidade do Professor Coordenador é complexa e implica - que o Professor Coordenador possa se inserir em redes de aprendizagens, ou seja, o Professor Coordenador não chega na escola como um formador pronto, seja porque ele fez um curso de especialização ou até mesmo porque ele passou por uma graduação, essa identidade ligada a uma visão mais técnica do trabalho do Professor Coordenador será um grande desafio para que possamos pensar em estratégias e meios para realmente termos esse Professor Coordenador formador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho do Professor Coordenador dentro de uma Escola não é uma tarefa fácil, entretanto é uma missão nobre. É um trabalho que pode apresentar muitas possibilidades, diferentes caminhos. Requer muita dedicação, pois vimos que a função do Professor Coordenador irá interferir diretamente no dia a dia da escola, não somente no desenvolvimento pedagógico más na humanização dos envolvidos no

processo.

O Professor Coordenador será referência para os outros professores e terá papel fundamental na formação continuada do grupo de professores da escola e deverá estar sempre atento a sua própria formação continuada. Esse trabalho não tem o objetivo de responder todas as perguntas, entretanto poderá auxiliar Professores a encontrarem informações a respeito dessa atividade que é tão especial.



OZEIAS GONÇALVES PEREIRA

Graduação em Matemática pela Universidade Guarulhos (2002); Especialista em Matemática pela Unicamp (2013); Graduação em Pedagogia pela Uninove (2014); Professor de Ensino Fundamental II – Matemática – na EMEF Benedito Calixto, Diretor de Escola – na Escola Estadual Jardim Fortaleza II, São Paulo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

ARANHA, M. L. A. História da educação. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

COELHO, Ildeu Moreira. Formação do Educador: Dever do Estado, tarefa da Universidade. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org). São Paulo: Unesp, 1996 v.1.

DABUL, M. R. Pioneiros da coordenação pedagógica paulistana: histórias de lutas e desafios (1983-1989). São Paulo: UNINOVE, 2008 (dissertação de Mestrado).

FERREIRA, A. B. H. Miniaurélio: O minidicionário da língua portuguesa. 6. ed. rev. e atual. Curitiba: Posigraf, 2004.

FREINET, C. Para uma escola do Povo. Lisboa: Presença, 1973.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido, São Paulo: Paz e Terra, 1992

LIBÂNEO, J. C. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

R.; PLACCO, V. M. N. S. O coordenador

pedagógico e o espaço da mudança. 2. ed.
São Paulo: Loyola, 2001.

ROSA, João Guimarães. Grande Sertão:
Veredas. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

SADALLA, A.M.F.A., (1998). Com a palavra
a professora: suas crenças. suas ações.
Campinas: Editora Alínea, 136p.



A VIOLÊNCIA FÍSICA NA ESCOLA

RESUMO: O presente artigo aborda como tema “A Violência Física na Escola”. Com a subvenção de teóricos, o objetivo é a reflexão da violência na escola, expondo assim, o conceito e definição da violência, o papel da família e a relação da escola com o aluno, preservando o respeito que deve ser parâmetro para toda e qualquer relação desenvolvida em um ambiente educacional. Diante da pesquisa realizada, o professor que deveria ter como preocupação preparar os conteúdos a ser trabalhado, conhecer o seu aluno para uma aprendizagem mais eficaz, fica sobrecarregado na incumbência de resolver as situações de conflito que se apresentam no dia a dia escolar. Os fatos apontam a gestão escolar, e os demais funcionários, como uma equipe despreparada para a resolução dos conflitos e nos mostra a necessidade de um ambiente escolar com mais respeito e harmonia com participação mais efetiva da família e sociedade.

Palavras-chave: Respeito; Violência; Escola.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de propor uma reflexão do desrespeito nas relações estabelecidas nas escolas, abordando as questões de tolerância e empatia que deve estar presente em qualquer interação sustentável ocorrida entre os diversos seres, igualmente entre os seres e o meio.

No intuito de contextualizar essa questão, este artigo descreve alguns apontamentos teóricos acerca do termo violência, em sequência algumas discussões de como a violência na escola se expressa nas relações entre os alunos, bem como no enfrentamento da violência no espaço escolar.

Nos últimos anos, alunos e professores de escolas públicas e privadas têm sido alvos de agressões físicas, verbais e psicológicas, ganhando cada vez mais destaque na mídia, mostrando que a violência sempre se faz presente. Mediante a essa constatação, percebe-se que a atuação do professor em sala de aula é severamente prejudicada pelas consequências da violência escolar, conseqüentemente, há a necessidade de um maior aprofundamento teórico, que permita fornecer subsídios que contribuam para a reflexão da violência presente nas relações entre os alunos e professores no âmbito escolar.

No objetivo geral, busca-se refletir sobre a violência física na escola, e assim, preservar o respeito que deve ser parâmetro para toda e qualquer relação desenvolvida em um ambiente educacional, garantindo o sucesso de uma aprendizagem socialmente construída.

Para os objetivos específicos foi abordado o conceito e definições do termo violência, levando à reflexão e à busca para solucionar a questão. Foi analisado o papel da família e a tentativa de participação mais ativa dos responsáveis legais do aluno. Enfim, foi abordado sobre a relação da escola com o aluno, preservando o respeito em um ambiente educacional.

Diante do estudo, se fez perceber quão importante é a reflexão sobre a violência física na escola, cuja função é possibilitar que os alunos alcancem e desenvolvam as suas potencialidades ao longo da vida. Cabe à unidade escolar auxiliar no enfrentamento dos conflitos, no desenvolvimento reflexivo, preparando-os para a construção de uma consciência crítica, para que eles aprendam a ser e a conviver na sociedade como sujeitos conscientes e participativos.

CONCEITOS E DEFINIÇÕES DO TERMO VIOLÊNCIA

A origem do termo violência vem do latim (*violentia*), que significa força. Segundo o dicionário de língua portuguesa Michaelis (1998, p.916) violência é “a ação ou efeito de violentar, empregar força física (contra alguém ou algo) ou intimidação moral contra (alguém), ato violento, crueldade, força”.

No decorrer da história da sociedade a violência está presente de diversas formas. Entretanto, há diversos significados sobre o termo violência. Temos dificuldade de um conceito básico para esse termo.

Por tanto, quando se fala em violência, pensamos logo em algum tipo de intervenção

física, há autores que tratam a agressão como algo natural e instintivo que causa dano ao outro, a respeito disso Andrade (2007) traz:

Violência é toda forma investida, ataque, assalto, provocação, hostilidade, ofensa, acometimento, abandono, exploração, golpe, insulto, gesto, assédio, conduta com intuito destrutivo (e muitas condutas sem esse intuito, como as 20 necessárias à constituição do sujeito, sendo exemplos inúmeros interditos paternos necessários a essa constituição) capaz de causar sofrimento, dor, constrangimento ou sensação desagradável. (ANDRADE, 2007, p.6).

Sendo assim, o autor afirma que a agressão é característica de qualquer ser vivo, não se trata de mau ou bom, mas ter ciência que tendo em vista a sua racionalidade, a violência é exclusiva do ser humano, agravado pelo desejo consciente e planejado de agredir.

Contudo para Abramovay e Rua (2002, p. 30). "Todo ato de agressão, física, moral, institucional, que tenha como alvo a integridade do(s) indivíduo(s) ou grupo(s) é considerado ato de violência".

Dessa forma para Abramovay (2003) e Priotto (2008) afirmam que, apesar da complexidade do termo e da dificuldade de conceituação, existe um consenso básico entre os autores. A violência escolar pode se expressar: na violência física, na agressão física, na violência simbólica e na violência verbal.

A violência física seria a ação de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro ou de grupos, e também contra si mesmo; a agressão física utiliza-se de gestos que provocam ofensa ao corpo, ao porte

de armas que ferem e matam; a violência simbólica seria a ação verbal-institucional, baseado no abuso do poder e autoritarismo e a violência verbal seriam as incivildades, humilhações e palavras grosseiras, intimidações ou bullying.

Ainda de acordo com os autores, são apontados como causas da violência, pais que se apresentam muitas vezes omissos, ou seja, ausentes dos problemas escolares dos filhos, não impondo limites, transferindo para a escola a responsabilidade da família. Situações de vulnerabilidade e risco social, alcoolismo, dependência, detenção prisional, contribuindo para que os indivíduos que vivem estes problemas familiares sejam sujeitos e alvos de violência.

A definição de Michaud (1989) é bastante ampla e abrange o contexto geral.

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indiretamente, maciça ou esparsa, causando, danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas participações simbólicas e culturais. (MICHAUD, 1989 p.11).

Essa definição se enquadra também no âmbito escolar, por entender que violência é uma ação direta ou indireta vinculada a uma pessoa ou grupo, de maneira a intervir na integridade física, psicológica e moral de uma pessoa ou grupo.

O PAPEL DA FAMILIA CONTRA A

VIOLÊNCIA

No Brasil, por meio da Constituição Federal de 1988, os direitos de crianças e adolescentes passam a ser reafirmados e consolidados.

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-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988 art. 227).

Entende-se que todos, somos responsáveis para assegurar a criança e o adolescente diante de qualquer forma de discriminação e negligência entre outros, mas da família é o papel principal na prevenção da violência na vida das crianças e adolescentes, por ser a mais importante referência do aluno no desenvolvimento do seu comportamento, sendo encarregada de transmitir aos filhos as primeiras noções de ética e respeito para o melhor convívio com o grupo. CURY (2003).

É ela que agrega e aproxima às pessoas e que organiza o meio para receber o bebê, sempre de acordo com a cultura, condição econômica e disposição afetiva da família. É a família que dá nome e sobrenome ao bebê e o faz sentir, ou não, um membro com direitos e deveres, expressos verbalmente ou não. Ela é o elo entre o indivíduo e a sociedade, e transmite a cultura, o modo de vida e os comportamentos do grupo social. (CRUZ, 1997, p.33).

Segundo Cortella (2009) as crianças nos dias atuais não têm muito contato com os adultos da família em virtude de estarem trabalhando, os celulares e as tecnologias modernas são mais interessantes, ou por simples desinteresse mesmo estando presentes. Isso gera uma situação de extremos: ora apresentam comportamentos excessivamente agressivos com os filhos, ora excessivamente condescendentes com eles, tentando sanar a culpa da ausência na vida do filho.

Algumas famílias, quando percebem o que está acontecendo, não sabem o que fazer, ao passo que outras acabam sendo cúmplices de todo o processo de massificação da violência.

Muitas das sementes da violência na escola começam em casa com a falta de autoridade e conseqüente falha de regras, a ausência ou esbatimento dos modelos de comportamento dos pais e também pelo abandono, abuso e frustrações de que são vítimas. A família é sempre parte da solução do problema da violência escolar. Na medida em que é um espaço de convivência respeitosa, de interiorização de regras e valores, de cooperação e valorização do trabalho, de equilíbrio afetivo, de autenticidade de relações, cultiva a responsabilidade em clima de justiça e correção positiva e cria atitudes fomentadoras de relações sadias que se transferem para o ambiente escolar. (MORGADINHO, 2007).

Os estudos abordam que a violência dentro da escola é reprodução das manifestações de violência ocorridas fora da escola, que levam as crianças e adolescentes a reproduzirem

situações conhecidas no ambiente escolar.

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades. (PIAGET, 1972 p.15).

Mediante a essa constatação torna-se necessário que a família organize o seu tempo para conviver com a criança e o adolescente de forma mais saudável. Acreditar que sua participação e cooperação são importantes para o desenvolvimento da criança como cidadão. Se o adulto não administrar bem o tempo e a atenção devida para a criança, ela não saberá como requerer esse tempo para sua atenção. Ela somente apresenta sinais dessa necessidade. Segundo Cury (2003, p.45) "Quem tem que programar este tempo com os filhos deve ser os pais". Por tanto a participação ativa e efetiva dos pais não somente na vida particular, mas na vida escolar também, acompanhando o trabalho da escola e dos professores é fundamental para ajudar na diminuição dos casos de violência escolar. Pais, sociedade e comunidade escolar são os principais atores para a concepção de um ambiente verdadeiramente democrático, que cultive a paz e o respeito ao próximo e às diversidades.

A RELAÇÃO DA ESCOLA COM O ALUNO

Aos poucos a escola tem sido desrespeitada pela sociedade e vista como um lugar responsável por tudo, pela decadência da promessa de ser recompensado por ser um bom aluno e um bom cidadão. A educação tendo vista a ética e valores que antes eram vistos como princípios passados pelos familiares, tem sido atribuído à escola, para Prado (1985),

[...] a escola, esse espaço privilegiado e acolhedor, que até então era visto como a melhor área para um feliz encontro entre letrados de boa vontade e jovens sadios e sedentos de saber, uns e outros preocupados com o advento de uma sociedade justa, passou a ser vista como uma máquina infernal a serviço do status quo. (PRADO, 1985, p.104).

Outro fator existente é a organização escolar que sobrecarregam alguns e acabam deixando de intervir em pequenos atritos e estes podem vir a tornar grandes conflitos, um desrespeito e uma violência. A responsabilidade de cada um da equipe escolar deve ser muito bem especificada, distribuindo assim o papel de cada um no bom andamento do cotidiano escolar.

Por tanto, a equipe gestora deve observar como está sendo feita a limpeza da escola, a merenda, a observação dos corredores pelos inspetores, são pequenas atitudes que fazem com que os alunos se sintam acolhidos pela escola.

Segundo Minayo (1999) uma escola ideal é exatamente a escola que favoreça um

ambiente saudável e de formação para a cidadania.

[...] é aquela que respeita e estimula os alunos a pensar. São escolas em que, além de o aluno aprender as matérias, se permite que ele cresça como pessoa e cidadão. Ou seja, ela é a instituição que realiza, ao mesmo tempo, sua função de construir conhecimentos, convivências, experiências e crítica social e, assim, cumpre importante papel socializador (MINAYO, 1999, p.114).

Outra preocupação constante é o bullying, e para o Constatini (2004), é um comportamento ligado à agressão verbal, física ou psicológica que pode ser efetuada tanto individual quanto grupalmente.

O bullying é um comportamento próprio das relações interpessoais, em que os mais fortes, por meio de “brincadeiras”, ridicularizam os mais frágeis com o propósito de diversão e disfarçam a finalidade de maltratar e intimidar. Pode-se afirmar que esse assunto nunca esteve tão presente nos dias atuais, crianças de todas as classes sociais, etnias e opções religiosas vêm sofrendo dentro e fora do ambiente escolar.

O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideais e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (ECA, Art.17).

É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. (ECA, Art.18).

Muito se discute sobre a importância de mediadores desses conflitos dentro da unidade escolar, os professores são os mais próximos dos alunos, que muitas vezes não conseguem manter a melhor conduta entre os educandos, não por despreparo ou falta de formação, mas muitas vezes pelo desgaste excessivo. Pode-se afirmar que a falta de parceria da equipe gestora e da equipe de apoio, muitas vezes sobrecarrega os professores.

O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico. (FREIRE, 1996, p.103).

O trabalho da postura dos integrantes da unidade escolar deve ser discutido em diversos aspectos, no sentido da prevenção de conflitos. Atitudes e projetos que levem os alunos a desenvolverem a consciência do respeito ao outro, que levem à reflexão da individualidade do outro, ao respeito às diferenças e a outras formas de pensamentos respeitosos e de empatia. Ouvir os alunos e juntos à gestão escolar buscarem uma solução para que os problemas que ocorrem cotidianamente sejam resolvidos de forma tranquila.

Frequentemente nos custa muito parar para ouvir os outros, estamos muito mais preocupados em que nos ouçam, porém pouco dispostos a ouvir. O ouvir os outros e aprender a vê-los como são realmente é fundamental para as relações interpessoais, em especial para os professores, que devem de estar muito atentos e poder, assim,

agir melhor na realidade (MOSQUERA E STOBAUS, 2004, p. 97).

As situações de violência se respaldam nas considerações que o sujeito tem em relação a sua própria vida e a sua história. Quando em algum momento o indivíduo se enxerga sem perspectiva, como se não fosse alguém, como se não tivesse objetivos, o outro passa a ter tanto valor quanto a sua própria existência, ou seja, nenhuma. A falta de perspectiva de um presente, ou futuro, torna a própria vida banalizada e sendo assim a do outro também. Tornando-se banal fazer parte de uma relação desrespeitosa com outro indivíduo.

Deve-se ter um olhar de inclusão, valorizando a diversidade e a pluralidade existente nesses jovens. Não podemos querer que os nossos alunos, sejam formatados pela “linha de produção” escolar, despidos de ideais e opiniões próprias. Além disso, é nessa fase da vida que explode as inquietações e angústias, trazendo à tona alguns problemas sociais existentes.

Tendo a equipe escolar um papel importante diante dessa juventude, cabe uma reflexão acerca desse comportamento que afeta diretamente a qualidade das relações entre alunos, professor e demais integrantes da escola. O professor deve ser um auxiliar na construção de novos caminhos, complementando as influências da família. Vale ressaltar o que Nóvoa (1999) diz que:

Os professores não são anjos nem demônios. São apenas pessoas (e já não é pouco!). Mas pessoas que trabalham para o crescimento e a formação de outras pessoas. O que é muito. (NÓVOA, 1999 p.13).

Por esses motivos, a família, a gestão escolar, os professores, a sociedade e o poder público, precisam acreditar no aluno, considerá-lo capaz de construir suas próprias ideias e expressá-las. Para que a violência não perpetue no âmbito escolar o aluno precisa receber atenção e sentir-se motivado, precisa saber que é importante para o grupo, que é importante como cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola auxiliando com a ação conjunta da família é a base da construção de valores para a melhor convivência entre as pessoas, é preciso demonstrar empatia, respeito, afetividade, amizade, entre outros sentimentos, que muitas vezes o aluno não tem em casa. Professores, gestão e funcionários no geral, devem estar atentos ao comportamento dos alunos, tanto dentro da sala quanto em qualquer ambiente escolar ou familiar.

Muito do que o aluno é na escola ele aprendeu em casa. O filho que presencia muitas brigas em casa pode adquirir uma conduta agressiva na escola. Sendo assim, os pais e a família são responsáveis por estabelecer regras, definir o que é certo e o que é errado.

De acordo com alguns dos autores pesquisados, pode se perceber em vários momentos que as escolas e os seus funcionários não estão adequadamente preparados para lidar com os alunos, com os responsáveis e com as situações de conflitos encontradas no espaço escolar. Embora se espere que a escola desempenhe esse papel

de ser um lugar no qual se aprende e pratica-se a democracia, o respeito, a inclusão e a convivência das diversidades, ela também acaba exercendo outro papel, o de exclusão e de seleção social, manifestando preferência sobre alguns e desrespeitando outros, com base no papel que seus responsáveis representam na sociedade. Na maior parte das vezes, esse comportamento acaba sendo gerador das mais variadas manifestações de violência na escola, também contra o professor.

Entretanto, com a integração social da sociedade juntamente com a família, alunos e toda equipe escolar, as únicas medidas eficazes são aquelas que passam pela mobilização e cooperação da família, da comunidade, de professores e alunos, investigando as causas para que assim se possam adotar medidas que visem o combate no início da violência escolar contra os professores, entre os alunos e em geral, provocando assim, um convívio mais harmonioso e de respeitoso entre os integrantes das relações de cooperação e aprendizagem para com todos.

A criança é um sujeito em formação, tende a reproduzir o que vive. Desrespeitar uma criança é ir contra o futuro da sociedade. Todos são responsáveis em garantir o futuro do país e das relações sociais. As interações pessoais futuras serão saudáveis se o respeito e a capacidade de se pôr no lugar do outro for estabelecida, praticada e incorporada desde a mais tenra idade.



PAMELA MEDEIROS ALBUQUERQUE

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC (2011); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Monte Alto (2013); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Vera Cruz; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Mario de Andrade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam Escola e violência. Brasília: UNESCO, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam RUA, Maria das Graças Violência nas Escolas. Brasília: UNESCO, 2002.

ANDRADE, Lédio Rosa. Violência: psicanálise, direito e cultura. 1º edição. São Paulo: Millennium, 2007.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 - ECA. Brasília, DF.

CORTELLA, Mario Sergio. Qual é a tua obra? Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 21º edição. São Paulo: Vozes, 2007.

COSTANTINI, Alessandro. Bullying, como combatê-lo?: prevenir e enfrentar a violência entre jovens. 1º edição. São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.

CURY, Augusto. Pais brilhantes, professores fascinantes. 1º edição. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43º edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MICHAELIS, Dicionário Prático de Língua Portuguesa. 15º edição. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

MICHAUD, Yves. A Violência. Edição eletrônica. 1º edição. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO Maria Cecília. Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro. 10º edição. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MORGADINHO, Octavio Gil. A família e

a violência na escola. Disponível em: <http://ojornaldafamilia.blogspot.com/2007/06/familia-e-violencia-na-escola.html>

Acesso em: 19 de agosto de 2018.

MOSQUERA, Juan Jose Mourino; STOBÄUS, Claus Dieter O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. 1º edição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. 25º edição. São Paulo. Educação e Pesquisa, 1999.

PIAGET, Jean. Os Estágios do Desenvolvimento Intelectual da Criança e do Adolescente. 24º edição. Rio de Janeiro. Forense, 1972.

PRADO Junior. Alguns ensaios. Filosofia, Literatura, Psicanálise. 1º edição. São Paulo: Max Limonad, 1985.

escola objetivando um bem maior que é uma sociedade mais justa e fraterna.



A ESCOLA DO SÉCULO XXI COMO CONSTRUTORA DA CIDADANIA DO ALUNO

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo conhecer como se dá o processo de gestão democrática nas escolas neste século, servindo como base para que a educação consiga trilhar caminhos significativos, integrando as experiências trazidas no contexto escolar para que elas ajudem a corrigir os problemas encontrados. A atual vertente ideológica da escola tem como alicerce uma criticidade em sua análise da realidade buscando por meio de seu discurso observar o ambiente social, político econômico. Dentro deste contexto de criticidade das dinâmicas utilizadas deve ser analisado pelos alunos de modo a despertar as conexões entre as diversas temáticas como as diferentes correlações e as ações modificadas seu ambiente em detrimento de uma construção de ambiente educacional mais desenvolvido. Foram colhidas também informações de bibliografias diversas. Concluindo que é de suma importância construir dentro da escola uma esfera participativa adequada para que o projeto educacional seja eficiente, reescrevendo os caminhos da escola garantindo a eficiência da educação.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Participação; Aluno; Escola.

INTRODUÇÃO

A escolha deste tema deu-se depois de observada a necessidade do professor e da comunidade em perceber-se como integrante do processo considerando a diversidade administrativa existente nos diversos âmbitos escolares percebendo a necessidade de transformar este ambiente em espaço participativo.

O intuito é potencializar a capacidade de ensinar e aprender de todos os envolvidos no processo surgiu à ideia de estudar sobre o tema Gestão Escolar participativa e os envolvidos no processo, modificando a forma de visualizar as relações de poder existentes dentro da escola, compreendendo quais são as relações dialéticas estabelecidas diante da função do diretor (gestor) da escola.

Considerar o papel da gestão importante para o desenvolvimento da proposta educacional é de suma importância para a construção do conhecimento e da autonomia do indivíduo. Para tanto, é preciso refletir sobre a necessidade de visualizar a função de Diretor não somente como primordial, mas sim como primordial e colaborativa, não podendo reter em mãos únicas a responsabilidade de construir e coordenar uma proposta pedagógica a ser desenvolvida.

Este artigo baseia-se em uma série de valores filosóficos compartilhados por pesquisadores que trataram sobre o tema. Busca-se ainda expressar por meio dele, a ideia do eu te saúdo, te dou espaço, nós nos apoiamos, são de grande importância para que o projeto educacional seja democrático, pois nestas estão expressos o compromisso,

e o espírito de solidariedade que devem existir dentro da escola.

Num primeiro momento, pode-se dizer que se trata apenas de uma saudação, mas bem observadas, percebe-se que em singelas palavras como estas, estão à abertura de portas para que o fator ensinar se transforme em um facilitador para alcançar os objetivos o qual buscamos no ato de ensinar.

Assim é importante levantar as seguintes hipóteses, considerando se os modelos de gestão aplicados atualmente são eficientes? Cabe somente ao Diretor (gestor) o papel de construir e planejar um trabalho pedagógico de eficiência? Caso o processo educacional escolhido não funcione, cabe atribuir somente ao trio gestor a falha a todos que fazem parte da comunidade escolar?

Diante desta inquietação visa-se por meio de pesquisa bibliográfica, a luz de autores que tratam o tema, buscando elucidar estas questões considerando a necessidade de construir uma sociedade crítica, autônoma e sabedora de seus direitos e deveres, na qual a função social da escola atribuída nos dias de hoje.

Para tanto, é necessário refletir de forma profunda, sobre a prática educativa, a valorização dos saberes, quem se insere neste processo, quais as contribuições que podem ser dadas, além de repensar as formas de abordagem das habilidades individuais de cada um, visando buscar ferramentas concretas que sejam eficazes no apoio pedagógico dos fazedores do projeto escolar, na ampliação de seus conhecimentos, e no compartilhamento destes com outras pessoas.

AS RELAÇÕES DE PODER DENTRO DAS RELAÇÕES HUMANAS

Para compreender os diferentes modelos de gestão, é necessário compreender os diferentes tipos de gestão, e como se criam e se constroem as relações de poder entre os seres humanos. Segundo Severino (1994, p.49):

“A espécie humana em uma perspectiva histórico-antropológica organizava-se em grupos diversos, desenvolvendo o convívio em sociedade, a cada participante deste núcleo social, é estabelecida.

Uma função específica, para que se consiga organizar produzir e sobreviver no meio”. (SEVERINO 1994, p.49).

O que define o homem como ser extremamente social, assim cada participante do grupo tem a função definida como de caçar, plantar, ir à guerra, cuidar dos filhos ou coordenar o grupo.

A construção do indivíduo se dá por meio dos grupos sociais os quais este participa, uma afirmativa é que estes se formam desenvolvendo hábitos durante a convivência social para se construir o saber, é preciso participar deste, por meio disto cria-se a valorização das relações (Fullan ,2000).

Assim define-se a interação humana como função educativa, mais importante que o saber sistemático, pois por meio dela, o conhecimento se constrói. O professor tem a função de incentivar, e orientar para que o aluno se esforce a aprender.

Neste contato, cria-se um processo no qual o diálogo é importante. A base para

a construção do conhecimento, portanto é o diálogo, desencadeado por meio de a uma situação problema ligada à prática, construindo uma síntese transformando-se em conhecimento organizado.

O gestor, professor, o funcionário todo são educadores, pois este possui conhecimentos que se utiliza na vida, que é passado aos alunos, à construção do conhecimento é, portanto, um processo que se dá por meio da relação entre pessoas, que tem como ponto a relação criada entre educando – educador.

É preciso conceber o aluno como um ser ativo, que formula ideias, desenvolve conceitos, e resolve problemas de vida pratica por meio de atividade mental, capaz de construir seu próprio conhecimento, é preciso que ele exerça sua atividade mental sobre objetos e ações oportunizadas por ele, a relação professora X aluno para possuir certa eficiência deve ser biunívoca dialógica, por meio do que o professor fala, mas também ouve, incentivando o aluno a operar mentalmente. À autoridade do professor, portanto é a autoridade amiga que estimula, incentiva e orienta, constituindo assim uma gestão participativa.

Para derrubar conceitos antigos, é preciso reorganizar as ideias em direção à autodisciplina definida como um conjunto de normas criado livremente pela pessoa está é criado pelo respeito mútuo e pela reciprocidade de sentimentos, para que haja uma aprendizagem efetiva e duradoura é preciso que existam objetivos definidos e que levem o aluno à reflexão, por meio desta motivação que se vitaliza o ato de estudar e aprender.

Ao falar sobre a disciplina e seus conceitos, e oferece sugestões para o desenvolvimento da autodisciplina, comenta que esta é um corpo específico de conhecimentos com e métodos particulares de trabalho, é considerada regra de conduta, ou um conjunto de normas relacionadas ao exterior.

Culturalmente esta divisão de trabalho constrói um sistema hierárquico que determina as várias funções, e lugares sociais dos indivíduos determinando assim, suas posições.

Decorre também desta divisão, a determinação do comando, e de que detém o poder, o que oferece a esta certa força de coação ou resolução diante de assuntos ligados aos sujeitos definidos pela esfera superior destes como inferiores.

“Esta designação cria então políticas e práticas decorrentes que constroem simbolismos de significados universais que determinem as relações seriam eles: os conceitos, os valores, a imagem, o juízo, o raciocínio correspondente aos objetos culturais, desenvolvendo as práticas presentes em nosso cotidiano escolar.” (SEVERINO,1994)

Dentro do universo escolar temos a figura histórica do Delegado de Ensino, do Supervisor, do Diretor e do aluno que vem reestruturada em suas funções ao longo do tempo, porém, para compreender esta nova prática dentro do atual papel da escola é necessário considerar o atual papel na vida do ser humano até os tempos atuais.

A FUNÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR E AS PERSPECTIVAS DESTES SÉCULO

A escola tem a função social de organizar e desenvolver as relações sociais preparando o indivíduo para conviver em sociedade adquirindo assim o conhecimento e a autonomia necessária para o bem viver, cumprindo seu papel determinado pela sociedade. Desta forma a escola reproduz as relações de poder necessárias para que se consiga viver mais tarde em sociedade.

Administrativamente, professores e alunos estavam fadados às ordens e a determinação de um único indivíduo o Diretor, que por sua vez, seguia orientações do supervisor, do dirigente de ensino e do secretário de educação.

O papel do diretor era então o de coordenar e organizar todo o processo escolar, tendo como função coordenar os funcionários da escola, professores e alunos, não permitindo o desenvolvimento a autonomia das ações.

Desta forma, a educação que se oferece determina e influencia o modo da vida da sociedade e pode-se desenvolver um modelo democrático ou castrador de educação dentro da sociedade.

Neste século, a política educacional segundo PARO, (2002)

“Utiliza as funções de desenvolvidas pelos professores como ferramenta do sistema, impedindo-os de cumprir seu real papel do sistema, construindo uma estrutura piramidal de ensino, onde todas as escolhas ordens e determinações eram feitas de cima para baixo (PARO, 2002, p.214).

Este tipo de gestão configura o modelo tradicionalista de educação no qual o indivíduo era formado pela obediência, todos os pontos de desenvolvimento desta proposta levam a um modelo de construção social de submissão e castração absolutas, o que para os governantes era de bom grado, uma vez que ela favorecia a dominação e a tomada de decisões sem muitos questionamentos.

Com a construção do processo democrático de sociedade, este se refletiu automaticamente na escola, favorecendo a busca de uma educação que não visava somente dominar, e sim garantir a participação do indivíduo. Nesta fase a escola e a direção dada ao projeto educacional começam a se transformar para chegar ao atual modelo de educação que estamos inseridos.

Analisando a educação na sua situação em que se está se encontra, imagina-se que esta não tem mais jeito, está falida, mas não é verdade, hoje a escola passa por uma fase de reflexão muito importante, no qual favoreça o ensino seja de qualidade, possibilitando os desafios, para que seja estruturado um marco histórico, considerando este um dos momentos mais importantes para educação.

A necessidade de criar nova postura, e mudar o que pensam a sociedade, são um importante desafio, com o ideal de buscar uma sociedade mais humana, mais fraterna, independente das condições físicas, psicológicas emocionais ou linguísticas de cada um. Valorizando e construindo a história individual de cada um em diferentes momentos do processo ensino aprendizagem.

O grande objetivo educacional da década

é o desenvolvimento de uma gestão de pessoas que participem do sistema regular de ensino no qual, este proporciona um grande desafio para profissionais da área e órgãos competentes, pois a sociedade mostra-se ainda incompreensível, insensível e não comprometida com sua educação, mas é preciso construir mecanismos que modifiquem esta realidade.

A educação tem o papel de transformar o paradigma tradicional da escola, revendo seus coordenadores, gestores, currículos, etc., percebendo que cada turma é uma turma, que cada escola é uma escola, que somos únicos, e que é impossível transformar a escola em uma grande linha de produção de forma que as máquinas criam peças exatamente idênticas, todos têm habilidades diferentes, necessidades diferentes e as pessoas que coordenam administram e idealizam as escolas devem pensar no todo, não da forma que pensam, individualizado o processo.

Cada região possui uma realidade específica e esta deve ser respeitada e trabalhada de acordo com a realidade da clientela, para que assim o trabalho de formação da escola seja eficiente.

Algumas propostas dos órgãos de educação visam orientar seus gestores a enfrentar juntamente aos seus professores estes desafios, buscando viabilizar a organização e formação de todos que estão envolvidos na proposta, oferecendo subsídios adequados para a realização do seu trabalho.

Oferecer qualidade para que estes consigam rever seu conhecimento, é uma consideração de suma importância o que

favorece sua aprendizagem suas novas descobertas, e sua construção da história.

Porém, consideremos que a escola pública tem tido iniciativas públicas de em uma pequena parcela, adequar a educação para receber a população para participar da gestão, de maneira que garanta evolução da proposta que engatinha em tal processo, não realizando pequenas experiências no assunto, e por isto não oferecem apoio adequado aos seus profissionais e a população.

Sem a abertura adequada, não é possível construir uma educação democrática, na qual é preciso esclarecer que para ela existir é necessária a colaboração dos dirigentes que se precisam ouvir a comunidade.

Esta abertura favorece a transformação de vários pontos burocráticos da escola, uma vez que a comunidade escolar conhece as necessidades do espaço inclusive no que diz respeito à reorganização dos prédios, de forma que se garanta ao aluno, seu direito constitucional de ir e vir sem restrições.

Para o sucesso completo da educação é preciso entender o contexto social a que o ensino tem se proposto, permitindo que se alcance o objetivo, trabalhando contra a discriminação que aí está, com os conhecimentos voltados a todos os alunos, mostrando que está à frente de sua sala, mas, o poder não está centralizado em si, que todos são protagonistas do conhecimento, que estão lá buscando novas experiências para o crescimento individual de cada um.

O fortalecimento do grupo por meio do respeito mútuo fortalece a equipe, fazendo com que o professor perceba que ele não está só, e a verbalização do Eu, faço com

que todos se sintam uns só, responsáveis pela resolução do problema arrancando o diretor do anonimato e levando-o ao sucesso esperado.

A mudança iniciada pela escola busca uma solução para o problema na visão transversal da proposta, porém, esta não é uma questão simples de ser tratada porque trabalha com aspectos organizacionais e interpessoais de recursos e a estrutura da escola. Visualizando o trabalho educacional desta forma, será possível transformar a realidade que aí está, contribuindo para uma mudança significativa da realidade escolar, dando real e eficiente significado para a passagem dos alunos pela fase escolar.

O OBJETIVO DA PROPOSTA DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO SÉCULO XXI

O objetivo de trabalhar na perspectiva de uma gestão democrática, que passa por uma enorme lacuna social no que se refere à compreensão de uma Educação que busque a transformação plena, que significa englobar as múltiplas esferas da vida planetária e social, inclusive individual, favorecendo o processo educativo entendido como transformador.

Com essa finalidade, o fazer Educação se realiza de modo coerente com a teoria emancipatória que implica na compreensão de que este processo se torna indispensável para o entendimento da educação como instrumento mediador de interesses e conflitos entre agentes do meio que usam e se apropriam do ambiente e de seus recursos de modo diferenciado em condições materiais

desiguais e em contextos específicos tendo o diálogo como base do processo.

Porém, este deve ter um objetivo específico, se aprofundando nos problemas sem ignorar os saberes de forma a criar uma concepção crítica. O segundo objetivo deste seria abrir a percepção dos problemas, observando-os em sua dimensão, este apreendido pelos indivíduos em relação aos olhares que se têm. Este entendimento implica em perceber as relações existentes entre educação, sociedade e trabalho, em um processo global de aprendizagem em sua esfera dimensional.

Outro objetivo seria a compreensão de que o desenvolvimento da capacidade teórica no sentido de agir em situações concretas do cotidiano da vida, conhecendo a realidade em um processo de sistematização reflexão e ação. Por meio deste entende-se que falar em educação transformadora é afirmar a educação quanto práxis sociais que contribui para o processo de construção com uma política consciente que implica em um processo concretização de alguns princípios indispensáveis para a evolução humana.

A gestão democrática, porém só tem sucesso se todos os segmentos estiverem trabalhando juntos, pois aí a função da escola estará correta, pois, havendo união de todos os interesses, a escola assume a função de educar e transformar a sociedade por meio de projetos e do diálogo, quando não se tem o devido apoio é difícil inserir os devidos programas de educação porque para trabalhá-lo deve-se fazê-lo coletivamente não de forma individual, é preciso que haja integração, com todos trabalhando na

mesma direção.

Na medida em que tomamos consciência de que todas as questões educacionais não se prendem somente às ideias do diretor, mas que o engloba também o seu entorno, no qual o mais propício é discutir tais questões que dizem respeito a toda a comunidade, uma vez que concentra um grande contingente de crianças, jovens e adultos formadores de opiniões.

Assumir a educação como projeto significa enriquecer o trabalho pedagógico da escola uma vez que se trata de uma vertente que exige por sua própria natureza, o exercício da transdisciplinaridade, envolvendo todas as disciplinas e áreas do conhecimento por meio da Inter relação da grade curricular.

Além de criar atividades que permitam iniciativas iniciais de discussão, contando com o apoio de diretor, coordenador, professores, e comunidade, é preciso também criar projetos que ofereçam oportunidade aos alunos de desenvolverem o senso de cidadania exteriorizando o que se aprende, interagindo e favorecendo ações que ampliem os limites da escola para a sociedade.

Individualmente, é preciso reconhecer em primeiro lugar que todo tem a ver com o espaço que está a sua volta, e que só se torna cidadão colocando em pratica seu saber, ao perceber que existem problemas comuns a várias pessoas, ao descobrir que tem quanto membro da sociedade direitos e deveres, ao criar mecanismos de expressar publicamente sua opinião e quando entende que é preciso reunir forças para realizar as mudanças.

A corresponsabilidade existente entre autoridades governamentais e comunidade em geral, na qual a melhoria de qualidade de vida depende de práticas individuais e coletivas que irão contribuir diretamente para a construção da autonomia dos alunos.

As escolas atualmente possuem programas de participação da comunidade que deveriam ser ampliados, mas para isto são necessários incentivos legais para apoiar a proposta de participação de todos.

Uma gestão democrática como prática social é uma necessidade, de cada indivíduo, pois, fora dos muros da escola, não se realiza a leitura apenas para aprender a ler, aprende-se a ler para entender o mundo, é um meio de o indivíduo se socializar, obter as informações necessárias e se comunicar.

A modificação da gestão escolar além dos muros da escola possui um caráter de autonomia, de independência, que permite ao aluno ser dono do seu saber, e é assim que deveria ser a escola, um local de construção que possuísse sentido e valores para os alunos e pudessem ajudar na construção da personalidade.

O problema está no fato da escola ser mera reprodutora dos saberes dominantes, ela não permite aos indivíduos pensar por si próprio, pois indivíduos pensantes, criam cidadãos críticos, e estes causariam problemas, questionariam, então seria uma população bem mais difícil de se controlar.

É difícil para o educador transferir as oportunidades oferecidas no exterior da escola para seu interior, pois, nem tudo o que se experimenta fora pode ser reproduzido dentro dos muros da escola, pois lá fora, a

vida apresentada mostra-se desafiadora, e é assim que ela deve ser, pois transforma o aluno em um indivíduo confiante.

Para aprender deve-se aguçar a curiosidade, e isto ocorre no dia a dia porque nosso aluno precisa entender o que ocorre no dia a dia e o faz por uma necessidade básica a sobrevivência, ele precisa decifrar os códigos, e para isso ocorre uma inteiração do gestor com a escola.

A gestão democrática então ocorre por meio de um processo dinâmico, o que incentiva a comunidade a querer conhecer mais e mais do mundo escolar, as pistas vão aparecendo a comunidade as vai decifrando até construírem o processo de gestão convencional. Para que haja condições favoráveis para esta construção, é preciso que existam espaços disponíveis de forma que favoreça a proposta de trabalho.

A intervenção da comunidade é muito importante neste processo, auxiliando-a para que ela consiga levantar todas as hipóteses e buscar respostas para todas elas, encontrando-as. Porém, não se deve nunca oferecer respostas prontas que a impeçam de pensar, e decifrar os enigmas apresentados, pois tal ação a impediria de decifrar o mesmo retirando toda a magia da construção do processo de gestão democrática.

ESCOLA, PROFESSOR, FAMÍLIA PROTAGONISTAS DO PROCESSO

O papel do professor no processo é muito importante, uma vez que é ele que cria o espaço propício à criança, disponibilizando materiais participando como mediador da

interação e construção do conhecimento, favorecendo o aparecimento da relação família / escola como processo pedagógico na escola.

A integração da família, ganha espaço na escola como ferramenta ideal para detectar dificuldades de aprendizagem, na medida em que tal convívio estimula o interesse do aluno, ajudando-o a conquistar novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade, oferecendo ao educador a oportunidade de ser interventor, incentivador e avaliador do problema.

É fundamental que por meio das relações, a criança descubra as respostas por si, utilizando situações desafiadoras que estimulem a criatividade. Da mesma forma é necessário considerar aprendizados anteriores, pois estes servem como diagnóstico do que elas conhecem, e dizem respeito tanto ao meio físico como social o qual o indivíduo se insere.

Estas interferências são necessárias para que a sociedade seja formada de indivíduos criativos, com pensamentos críticos, chegando a níveis mais elevados do conhecimento.

A aprendizagem depende da motivação de interesse dispensado pela criança. Esses são aspectos importantes para que as mesmas sejam introduzidas na atividade elaborada, sentindo-se segura para realizá-la.

Outro caminho para facilitar a interação família e escola diminuindo as dificuldades de aprendizagem é permitir que o aluno ampliasse assim sua visão de mundo estimulando seu desejo de prosseguir. Este mecanismo possibilita ao educando um auto

avaliação de suas ações e assim, buscar a construção de outras linguagens.

Outro caminho é favorecer o acesso da família à escola, para desenvolver a vontade e a curiosidade de participar tanto da promoção de eventos como feiras de livros, exposições e trabalhos construídos por eles, assim permitir que esteja em sua opinião e contribua para o processo educacional da criança.

Ao permitir esta integração, o professor estará contribuindo para a construção efetiva da personalidade infantil, favorecendo que o universo criado permita suprir as falhas que venham a ocorrer. Habilitando a criança a se desenvolver corretamente lhe favorecendo o aprendizado efetivo o preparando para ler o mundo não somente os textos codificados durante as aulas ministradas pelo professor, contribuindo para a construção de sua cidadania.

Reestruturar o projeto pedagógico, que é o Plano orientador das ações da unidade, elaborado pelos educadores com a participação dos pais e das crianças, tomando como ponto inicial a concepção de criança de aprendizagem, baseado em metas que visem alcançar o desenvolvimento dos alunos.

Por meio do projeto pedagógico, os professores organizam o seu dia a dia para a realização de atividades diferenciadas que permitam o brincar, e explorar o mundo, além de conhecer outras crianças, contribuindo para a organização de suas emoções seus novos saberes e habilidades.

As aprendizagens que podem ser estabelecidas durante o dia a dia na

educação e baseiam-se em experiências voltadas ao conhecimento de cuidar de si, do outro e do ambiente, utilizando-se de vários subterfúgios que permitam este se desenvolverem do educando.

Porém, este aprendizado só será possível, se o projeto pedagógico formulado pela equipe puder dimensionar quando, como, quanto e porque estes pontos devem ser trabalhados dando sentido à aprendizagem, direcionando-se pelos princípios e diretrizes apresentados nestes referenciais.

Para que o desenvolvimento do aluno seja condizente com o esperado, é preciso que algumas ações pedagógicas sejam realizadas frequentemente, sabendo-se ser importante que todos estejam pré-definidas na proposta pedagógica da escola.

Segundo Teberosky, 2002, para que se tenha uma boa aprendizagem é necessária que a proposta pedagógica seja adequada à clientela, e favoreça o desenvolvimento pleno, em relação à família é preciso então, integra-la de maneira sólida e significativa para que ela se sinta participante deste processo. Para tanto, é preciso que o contato se dê por meio de:

- Reuniões pedagógicas periódicas, não só para tratar do rendimento escolar, e da burocracia, mas visando também orientar e conhecer as dificuldades das famílias, estabelecendo um diálogo aberto;
- Manter contato via agenda, ou outro artifício de comunicação para que os pais se sintam à vontade para questionar, elogiar ou criticar;
- Convidar os pais a participarem dos colegiados escolares (APM – Associação de

Pais e Mestres) bem como do Conselho de Escola;

- Estabelecer um contato frequente por meio da coordenação pedagógica como suporte para o processo pedagógico;
- Permitir que os pais se sentissem à vontade para conversar com os professores sobre suas dificuldades e que na acolhida possam desenvolver um sentimento de confiança entre seus pares;

Assim será possível realizar um processo de ensino aprendizagem condizentes com o esperado, prevendo o bom desenvolvimento do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição escolar é o lugar que se busca a formação e a instrumentalização do indivíduo para que este seja participante da sociedade em que está inserido de forma a ser considerado um cidadão.

É na escola que se partilham ideias como a formação do ser humano, em sua dimensão profissional, e pessoal, além de oferecer a pessoa uma capacitação que não é adquirida em outro lugar, seu papel é, sociabilizar o saber de forma sistemática, oferecendo acesso aos saberes múltiplos, desenvolvendo os sistemas cognitivos do indivíduo.

A passagem pela escola, portanto, além de necessária é importante, pois as oportunidades oferecidas por ela transformam o mundo e as relações sociais, criando grandes impactos para a humanidade.

Para a eficiência desta é necessário que uma administração que contemplem

todos os ideais prescritos pelo grupo que a constitui. A gestão escolar tem um papel muito importante na instituição escola, pois é por meio dela que se alcançam os objetivos propostos, e se corrige os erros constantes no processo.

Uma boa ou uma má administração será responsável pelo sucesso ou pelo fracasso dos integrantes do processo educacional ao qual o indivíduo está inserido.

O papel da gestão escolar é muito importante, pois a função deste é organizar as diretrizes, além de interpretar e subsidiar as políticas públicas, administrando corretamente os benefícios recebidos, contornando os problemas e buscando soluções eficientes para que seu sucesso se reflita no ambiente escolar.

Pode-se alimentar um paralelo, entre gestão escolar e espaço escolar, pois uma gestão centrada, bem realizada e com objetivos definidos refletem-se claramente em um bom ambiente escolar, com poucos problemas, organizado de forma que os estudos sejam bem aproveitados e o ser que ali se encontra seja realmente considerado senhor de sua cidadania.

Já uma má gestão, significa uma escola fracassada, e uma sociedade cheia de problemas como está apresentada nos dias de hoje. A relação existente entre as três vertentes educacionais a quais estão referidas neste trabalho, escola, gestão e sociedade, torna-se muito importante, e com necessidade de ser analisada e trabalhada como um todo, para que todas juntas possibilitem o exercício do saber fazer e do fazer bem o que se propõe a fazer.



PAULO CÉSAR COSTA

Graduação e Bacharelado em Física pela UNISA (1994);
Graduação em Pedagogia pela UNIBAN (2003); Professor de Ensino Fundamental II e Médio de Ciências na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, lecionando na EMEF Frei Damião e EMEF Geny Maria de A.K.Pussinelly

REFERÊNCIAS

A.H, L.E, J.R. Educação para mudança - recriando a escola para adolescentes. Ed. ARTMED, Porto Alegre, 2001.

AQUINO, Júlio Groppa. A indisciplina e a escola atual. Ed. Atual, São Paulo, 1999.

BULTEMAN, Ida. Pensando as instituições. Ed. Armed. Porto Alegre, 1998.

DIEHL, R. M. - Jogando com as diferenças, Editora Phorte, 2006, São Paulo.

FERREIRA, A. B. De H. Mini dicionário da língua portuguesa, Ed. Nova Fronteira, 4ª edição, 2001.

FREIRE, P. e SHOR, I. Medo e ousadia, o cotidiano do professor, Ed Paz e Terra, 1987, Rio de Janeiro.

FULLAN, Michael L. A escola como organização aprendente. Porto Alegre, 2000.

GADOTTI, Moacir, Pressupostos do projeto pedagógico. MEC - Conferência Nacional de educação para todos - Brasília - 1994.

PARO Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. Ed Ática, SP, 2002.

SEVERINO, A.J. Filosofia da educação - Construindo a cidadania. FTD. SP. 1994.

TEBEROSKY, Ana, COLOMER, Teresa. Aprender a ler e a escrever - uma proposta construtivista. Porto Alegre Artmed. 2002.

VEIGA, I.P. A (org). Projeto político pedagógico da escola, uma construção possível. Ed. Papirus, Campinas - SP, 2001.



O BRINCAR E O ESTUDO DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: É na brincadeira que a criança desenvolve a imaginação, o faz de conta e escolhe o que deseja ser, a criança leva a brincadeira a sério, vivendo momentos lúdicos, embora permaneça conectada a realidade. Concomitantemente ao brincar surgiram estudos científicos que comprovam a descoberta sobre a relação da brincadeira com o desenvolvimento do cérebro das crianças para fins de aprendizagens e conhecimentos do eu. A Neurociência explica que, durante a brincadeira, transmissores que elevam a aprendizagem são liberados, preparando a criança para apreensão de habilidades necessárias. O objetivo deste artigo é analisar o brincar e suas contribuições para o desenvolvimento na Educação Infantil acerca das reflexões da neurociência sobre o brincar e a aprendizagem.

Palavras-chave: Brincar; Educação Infantil; Neurociência.

INTRODUÇÃO

O brincar além de ser um direito da criança é uma importante ferramenta no estudo da neurociência, visando o desenvolvimento cognitivo na infância. Enquanto brinca, a criança aprende e tem a oportunidade de expressar o que sente e pensa, a brincadeira é a manifestação da evolução e expansão do mundo e do eu da criança.

A escola de educação infantil, antes vista somente como assistencialista, atualmente tem um papel importante no desenvolvimento da criança, pois por meio do brincar ela desenvolve suas possibilidades em propostas lúdicas e prazerosas.

A neurociência cada vez mais vem aprimorando seus estudos e pesquisas, visando um melhor entendimento das funções do cérebro e a contribuição do brincar e do lúdico no desenvolvimento da criança, assim como a formação de sua personalidade, sendo a mesma, alvo de estudos de muitos pesquisadores durante os séculos, até os dias de hoje, todos nós classificamos as pessoas por suas características de personalidade.

Segundo autores como Brandão (2011) e Hatchwell (2011) a personalidade pode se desenvolver até os cinco anos de idade e continuar se desenvolvendo no decorrer da vida, esta é formada a partir das experiências vividas pelo homem no meio em que vive.

Considerando o brincar como atividade privilegiada para a formação do desenvolvimento e da aprendizagem na criança e partindo do entendimento enfatizado e possibilitado de interferências na formação da criança psicofísico e social,

surge a seguinte investigação: Como os profissionais de educação infantil lidam com esse conteúdo? Cabe ao educador conhecer o universo da criança, sua cultura e realizar intervenções quando necessário, respeitando o momento de cada um, pois é por meio do brincar que o educador tem a possibilidade de observar e auxiliar as crianças em dificuldades logo na primeira infância.

O educador tem papel importante de estimular as diversas formas de brincar, por meio de histórias, brinquedos, músicas, o lúdico e o faz de contas.

Este trabalho foi realizado por meio de estudos e pesquisas voltadas para o ato de brincar e as suas contribuições existentes e afirmadas no estudo da neurociência no desenvolvimento da mente em ações simples e prazerosas como o brincar.

A NEUROCIÊNCIA

A neurociência é o estudo do sistema nervoso e suas funcionalidades, que são ligadas ao processo de desenvolvimento do ser humano.

Trabalha com três elementos que são: o cérebro, a medula espinhal e os nervos periférico, devido ao sistema nervoso ser muito complexo é necessário o estudo do mesmo em partes, nesta separação ocorrem à divisão dos campos que especificam a complexidade do sistema nervoso, esses campos, classificam-se em:

- Neuropsicologia - estuda a interação entre as ações dos nervos e as funções ligadas à área psíquica;

- Neurociência Cognitiva- estuda a capacidade cognitiva (conhecimento), como o raciocínio, a memória e o aprendizado;

- Neurociência Comportamental - estabelece uma ligação entre o contato do organismo e seus fatores internos (emoções e pensamentos) ao comportamento visível, como a forma de falar, de se postar e até mesmos os gestos usados pela pessoa;

- Neuroanatomia - é o campo mais complexo da neurociência, ela tem por objetivo compreender toda a estrutura do sistema nervoso. Com isso, o estudioso precisa separar o cérebro, a coluna vertebral e os nervos periféricos externos para analisar cada item com muita cautela a fim de compreender a respectiva função de cada parte e nomeá-la;

- Neurofisiologia - estuda as funções ligadas às várias áreas do sistema nervoso.

Os nervos, principais componentes do sistema nervoso periférico, podem ser encontrados em quase todas as partes do corpo. Seguindo o trajeto de um nervo qualquer, percebe-se que uma extremidade termina em um determinado órgão, enquanto a extremidade oposta se insere no sistema nervoso central através de orifícios no crânio e na coluna vertebral. Essa constatação permite supor- como fizeram os primeiros anatomistas - que os nervos são “cabos de conexão” entre o sistema nervoso central e os órgãos. No início se pensou - erradamente - que a mensagem nervosa era transmitida pelo fluxo de um líquido no interior dos nervos. Depois se esclareceu que a mensagem consistia em impulsos elétricos conduzidos ao longo dos nervos. (KANDEL,

SCHWARTZ e JESSEL, 1997, p.5).

Como citado acima, a neurociência é dividida em vários campos e abrange muitas áreas do conhecimento, tudo em nossa vida se relaciona ao cérebro, sendo assim é considerada uma ciência multidisciplinar, esse conhecimento sugere novos caminhos para a educação, no entendimento das capacidades individuais e na reestruturação do ensino, unindo a educação com a Neurociência no estudo da aprendizagem.

As células do sistema nervoso são dotadas de plasticidade. Os neurônios podem transformar, de modo permanente ou pelo menos prolongado, a sua função e sua forma, em resposta a ação do ambiente externo.

A plasticidade é maior durante o desenvolvimento e declina gradativamente, sem se extinguir na vida adulta.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para a criança, o brincar é uma atividade psicológica complexa, que utiliza do lúdico e da imaginação criadora, para suprir o impossível, ou seja, é a satisfação imediata dos seus desejos.

As crianças retratam o mundo real ao brincar e por meio do faz de conta, no plano simbólico, procuram entender o mundo dos adultos, mesmo que os conteúdos das brincadeiras sejam diferentes.

Ao brincar a criança se desenvolve para a vida, adquirindo independência, responsabilidade, autonomia e autoconfiança.

A criança elabora hipóteses no ato de brincar além do comportamento habitual de

sua faixa etária, na tentativa de transformar a realidade, é no imaginário infantil, que ela consegue realizar seus desejos, criando e recriando situações que amenizam suas necessidades do momento e que afligem seu mundo interior.

A brincadeira cria a zona de desenvolvimento proximal, em que a criança se comporta de maneira além do normal, cria uma estrutura básica de consciência, dando origem a um novo comportamento em relação ao mundo real.

A brincadeira simbólica proporciona que a criança, elabore situações de conflito o que acontece nos contos de fada que são empregados como recurso educativo, pois oferecem à criança o que ela mais necessita e partem, exatamente, do ponto emocional em que ela se encontra mostrando-lhe um caminho a seguir.

É na infância que a criança mais fantasia, e essa fantasia deve ser bem estimulada, sendo, exatamente por meio da fantasia que a criança constrói seu pensamento, pois ela ainda não é capaz de inventar histórias que a ajudem a resolver seus conflitos internos, pois todas as histórias que consegue inventar são expressões exatas desses.

Na medida em que cresce, a criança se relaciona mais com outras pessoas, aos poucos constrói seu pensamento e identidade, por diferenciação eu/outro. O brincar como espaço de aprendizagem no mundo físico, organiza o processo de equilíbrio emocional da criança, tornando-a capaz de resolver seus conflitos.

As brincadeiras e jogos vêm mudando desde o começo do século XX até os dias

atuais, nos diferentes países e contextos sociais. Mas o prazer de brincar não muda. O crescente movimento pelo resgate do brincar, tanto no Brasil quanto no mundo, tem uma força e importância que atravessam fronteiras, porque diz respeito ao resgate da linguagem, da essência dos seres humanos e da possibilidade de expressarem e serem reconhecidos em suas singularidades, aprenderem do mundo a sua volta, se inserirem nos diversos grupos e descobrirem suas identidades multiculturais. (FRIEDMANN, 2012, p.18).

É considerada uma tarefa difícil dos adultos, auxiliar a criança na compreensão e busca do significado de sua vida.

Este anseio por encontrá-lo é intrínseco a todo ser humano e alcançado somente quando o homem atinge sua maturidade psicológica. Como a criança ainda não está pronta para atingir essa etapa, são justamente as brincadeiras que vêm auxiliá-la nesta difícil tarefa, mostrando-se o melhor meio para compreender essas informações.

O brincar é de extrema importância, pois por meio da brincadeira a criança demonstra atitudes agressivas e negativas, tornando-os visíveis e assim possíveis de serem identificados e controlados e é no brincar que a criança desenvolve sua coordenação motora, desenvolvimento corporal e habilidades físicas.

Um simples comportamento propositado, como atirar uma bola, requer vários tipos de informações sensoriais: informações acerca do movimento da bola, das pernas e do troco no espaço. As áreas de associações do córtex, onde o movimento é planejado,

são alimentadas por informações sensoriais, Daí, as informações são transmitidas para o sistema motor, que gera um comando para os movimentos ligados à antecipação, a captura e a apreensão da bola, Esses comandos motores a partir do cérebro tem que ser dirigidos para determinados músculos nas costas, no ombro, no braço, na mão, e tem que ser sincronizados para coordenar a contração e o relaxamento dos grupos musculares oponentes. Também tem que regular a postura corporal como um todo. Finalmente, para regular o desempenho, os sistemas motores requerem informações contínuas acerca das alterações da tensão muscular. (KANDEL, SCHWARTZ e JESSEL, 1997, p.69).

Definir a brincadeira infantil é ressaltar a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo.

Para tanto, é necessário conscientizar os pais, educadores e a sociedade sobre a ludicidade que deve estar sendo vivenciada na infância, ou seja, de que o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa e não apenas um momento de lazer, mas sim, um ato de aprendizagem, e ainda a importância desta ludicidade nas intervenções e prevenções de problemas de aprendizagem na visão da psicopedagogia.

CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO DE NEUROCIÊNCIA NO BRINCAR NO ÂMBITO ESCOLAR

A escola é o espaço de aprendizagem

para todos, ao reunir pessoas de diferentes origens socioeconômicas, culturais e com características individuais diversas, a escola e os professores tem que estar capacitados para planejar as atividades favorecedoras da socialização do sujeito, pensando como processo de adaptação do indivíduo a um grupo social e em particular.

No estudo da neurociência, a brincadeira está ligada na liberação de transmissores que aprimoram o aprendizado sem estresse, como forma de preparação para habilidades da aprendizagem mais formais.

Quando se brinca, o cérebro da criança libera tanto a dopamina (hormônio do prazer) quanto à noradrenalina e outros sistemas são ativados, auxiliando assim a plasticidade cerebral e facilitando o aprendizado.

Para a construção individual do conhecimento, a intervenção do professor torna-se essencial, pois, é no processo de aprendizagem, que ele orientará o estudante, a saber, o que fazer, como fazer e porque está fazendo, compreendendo o professor que as atividades devem favorecer o desenvolvimento das funções cerebrais, e quanto mais cedo às intervenções pedagógicas, maiores as possibilidades de modificar o funcionamento das conexões cerebrais, sejam por compensação ou reparação.

Conforme reflexão de vários pontos de vista sobre o imaginário, o brincar e o estímulo do professor, as autoras Ivas e Feldman (1998) concluem que, o ato de imaginar tem um grande impacto na existência do homem e faz uma crítica a educação atual, pois segundo as autoras a prioridade nas escolas ainda é

a memorização de conteúdos, esquecendo-se de possibilitar ao educando a ampliação de sua “consciência imaginante”, ou seja, o brincar, a criatividade, a espontaneidade, a liberdade e reflexão crítica.

A Neurociência fundamenta a prática pedagógica e respeitando a dinâmica de funcionamento do cérebro essa tende a ser mais eficaz, pois, se aprende quando se é motivado e se faz com prazer aquilo que é significativo.

A estimulação adequada oportunizará ao cérebro a utilização de todo o potencial de reorganização de suas redes neurais.

A fantasia é fundamental para o desenvolvimento emocional da criança, um exemplo são as histórias dos contos de fadas, pois as crianças se identificam com os problemas dos personagens mergulhando no faz de conta e dando vazão a seus sentimentos, dessa forma a fantasia auxilia a criança a compreender a realidade e no desenvolvimento da formação da personalidade.

Pregolato (2011), afirma que os contos de fadas contribuem de forma positiva na formação da personalidade, pois ao assimilar os conteúdos da história as crianças se identificam com os personagens e vivem o drama representado por eles, que passam por inúmeras situações e obstáculos, mas no fim saem vitoriosos.

Esta característica é muito importante nos contos de fadas, pois segundo a autora crenças que trazem esperança de vitória, ajudam na superação de dificuldades desde a infância até a vida adulta. A repetição de uma história faz com que a criança reelabore

internamente seu conteúdo e faça uma relação com sua realidade atual, por isso muitas crianças pedem para repetir inúmeras vezes uma determinada história, e só deixam de solicitar o mesmo conto quando seu conflito interno foi solucionado.

À medida que aprendemos a detectar esses componentes cerebrais, começamos a reconhecer a quantidade de atividades simultâneas que ocorrem em nossa cabeça. Percebemos que as emoções que sentimos não são apenas reações ao mundo num dado momento, e sim algo mais parecido a uma droga que tem uma estranha vida própria. “Isso é o que costumávamos chamar de nossa porção “racional” e emocional”, e as duas nem sempre estão sincronizadas. Hoje em dia, a neurociência nos fornece descrições mais precisas desses dois lados de nossas personalidades mapeadas em regiões específicas do cérebro. “Em vez de se dividirem em “racional” e “emocional”, nossas porções passaram a ser chamadas de “neocortical” e límbica”. (JOHNSON, 2008, p.13).

Neste caso o conto de fadas é apontado como um instrumento que o professor deve utilizar para auxiliar a criança a lidar com seus conflitos favorecendo o desenvolvimento da personalidade, ao mesmo tempo em que favorece a inserção da criança no mundo letrado, contribui para a memória, ampliação do pensamento conceitual e a compreensão e assimilação da realidade.

Conforme isto acontece à criança vai criando conceitos, identificando as diferenças entre as pessoas, logo após passam a refletir sobre suas escolhas e quem deseja ser no

futuro.

Os estudos sobre o desenvolvimento humano juntamente com os da neurociência, reforçam a importância dos seis primeiros anos de vida da criança e seus benefícios em longo prazo quando enriquecidos de forma adequada, com esses estudos pode-se conhecer melhor o cérebro e compreender como o professor pode auxiliar na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo ao desenvolver este trabalho foi entender qual a real contribuição do brincar no estudo da neurociência para o desenvolvimento cognitivo, assim como para a construção do imaginário e formação da personalidade das mesmas.

Embora ainda na atualidade muitas vezes a brincadeira é vista apenas como um ato de divertir, estudos neurocientíficos afirmam a relação do desenvolvimento dos cérebros das crianças enquanto brincam no qual ocorre a liberação de hormônios que auxiliam o processo de aprendizagem.

Os estímulos adequados muitas vezes, só são vividos no ambiente escolar, que favorece a criança a plasticidade cerebral e contribui para um melhor desenvolvimento cognitivo, suas capacidades de raciocínio e todo este processo envolvem a imaginação, neste caso cabe ao professor adotar uma atitude provocativa, fazendo com que seus alunos reflitam sobre a construção dos conhecimentos, trabalhando o lúdico e contemplando os processos imaginativos, cabe à escola juntamente com a família,

oferecer e estimular o contato da criança com uma literatura infantil de qualidade, brincadeiras e jogos.

Portanto, é necessário considerar que as crianças são diferentes entre si e cada um tem o seu tempo de aprendizagem, compete ao professor favorecer conhecimentos neurocientíficos no processo de ensino aprendizagem, respeitando as etapas evolutivas das crianças, observadas muitas vezes no simples ato de brincar.

Conclui que o brincar é de extrema importância para o desenvolvimento infantil, pois este contribui significativamente na formação da personalidade e na construção do imaginário, além de favorecer no processo de ensino-aprendizagem.



PATRICIA GARCIA GONÇALVES

Graduação em Pedagogia
Licenciatura Plena, pela
Universidade Cidade de São
Paulo (12/2005); Especialista
em Gestão Escolar, pela
Faculdade Campos Elíseos
(12/2007); Professora de
Educação Infantil - Centro de
Educação Infantil Maria da
Glória Freire Lemos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. WAJSKOP, Gisela. Educação Infantil: Creches: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

BALLONE, GJ. Teoria da personalidade geral. Psiqweb, 2007. Disponível em: <http://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=131>. Acesso em 03 de junho de 2018.

BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester C. de Souza (org). Ler e Escrever na Educação Infantil. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. O conto de fadas. São Paulo: Ática, 1998.

CONSENZA, Ramon M. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FELDMAN, Márcia; IVAS, Cida. Reflexões sobre a educação no próximo milênio. Secretaria de educação à distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

HATCHWELL, Regiane Vieira. Desenvolvimento da personalidade. Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.com/psicologia/desenvolvimento-personalidade.htm>. Acesso em 23 de Janeiro de 2018.

JOHNSON, Steven. De cabeça aberta: conhecendo o cérebro para entender a personalidade humana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2008.

KANDEL, Eric R., SCHAWARTZ, James H., JESSEL, Thomas M., Fundamentos da Neurociência e do Comportamento. Rio de Janeiro: Guanabara, 1997.

METRING, R. Neuropsicologia e Aprendizagem: fundamentos necessários para planejamento do ensino. 2ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PREGNOLATO, Mariuza. A importância dos contos de fadas na formação da personalidade.

Disponível em: http://www.mariuzapregmolato.com.br/pdf/artigos/a_importancia_dos_contos_de_fadas_na_formacao_da_personalidade.pdf. Acesso em 30 de maio de 2018.

RADINO, Gloria. Contos de Fadas e realidade Psíquica: A importância da fantasia no desenvolvimento. Casa do Psicólogo, 2003.



A IMPORTÂNCIA DO RESPEITO À DIVERSIDADE NA ESCOLA

RESUMO: O presente estudo pretende fazer uma reflexão sobre a importância do respeito nas relações sociais e na convivência na escola, como elemento essencial para o processo de ensino-aprendizagem; observando como estas relações ocorrem, verificando se há respeito às diferenças e à diversidade entre elas; e até mesmo buscando referência nos materiais teóricos para a formação de professores no sentido de orientar o trabalho com as crianças. Assim, são abordadas as questões como preconceito e racismo, que ainda permeiam, infelizmente, as relações dadas nos espaços escolares. Observamos que o respeito à diversidade deve considerar todas as diferenças entre as crianças e os indivíduos em geral, sejam elas de qualquer categoria, como raça, cultura, gênero, deficiências, religião, credo, classe social, entre outras. Para realizar tal reflexão, a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho foi a do tipo bibliográfica, com pesquisas realizadas em livros, revistas, artigos acadêmicos, periódicos e jornais. O referencial teórico disponibilizado na Internet permitiu uma ampla fundamentação teórica do trabalho. Por meio das leituras realizadas, observamos que é necessário trabalhar a questão da diversidade de forma significativa dentro da escola, fazendo com que as crianças se sintam realmente parte integrante de um grupo e tenham as suas características respeitadas e, mais ainda, valorizadas. O estudo nos mostra que é preciso que o educador esteja preparado para planejar e executar atividades que desenvolvam o respeito entre o grupo, por meio da realização de brincadeiras, por exemplo, ou de uma história, de um filme que possam assistir e depois discutir em roda de conversa sobre as diferenças observadas, sempre levando as crianças à reflexão, ao passo em que estarão exercitando o respeito para com os colegas e para consigo mesmo constantemente. É necessário também que o próprio educador tenha consciência de sua prática educativa, pois muitas vezes temos atos preconceituosos dos quais achamos ser “normais”, de tão impregnados que estão em nós mesmos. Muito mais do que apenas discutir sobre o assunto, é de extrema importância que a unidade escolar como um todo valorize a diversidade como uma riqueza, não exaltando as diferenças para o mal, pelo contrário, possibilitando que cada ser seja único e especial, considerando-o como um indivíduo dotado de habilidades, competências, dificuldades e características próprias, cujas quais precisam ser trabalhadas de acordo com o potencial de cada um, levando ao exercício de uma cidadania plena e consciente de direitos e deveres.

Palavras-chave: Educação; Escola; Respeito; Diversidade.

DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Atuando como professora da rede pública de Ensino no Município de São Paulo, na área de Arte na EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) RUI BLOEM; no decorrer de minha experiência enquanto educadora e alfabetizadora, formada em Pedagogia, Direito e Arte, é possível perceber que, dentro do ambiente escolar, são várias as observações a serem feitas em relação à diversidade, principalmente no que se refere ao respeito à tal diversidade, em todas as suas possíveis formas.

Muitas vezes, o próprio educador não sabe como lidar da melhor forma possível com as questões referentes à diversidade e tem dificuldades em mediar situações envolvendo preconceitos contra raça, cor, credo, religião, cultura, classe social, necessidades educativas especiais, entre outros aspectos.

Portanto, o foco deste estudo é realizar uma reflexão baseada na observação sobre como podemos fazer para desenvolver nas crianças atitudes em que o respeito à diversidade prevaleça, levando-as ao desenvolvimento deste respeito para com o outro, para com suas características próprias, suas opiniões e escolhas, proporcionando às crianças a formação de uma cidadania plena, tanto em seus direitos quanto em seus deveres.

Encontramos, na Prefeitura do Município de São Paulo, alguns documentos que focam o olhar para essa perspectiva do respeito à diversidade preocupando-se com este tema tão importante desde a Educação Infantil, como podemos observar no documento

“Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil”, da Secretaria Municipal de Educação - Diretoria de Orientação Técnica. A Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação buscou formular uma Orientação Curricular para a educação infantil baseada em uma concepção de respeito à diversidade. Tal orientação apresenta expectativas sobre aprendizagens que podem ser promovidas com as crianças atendidas nos CEIs (Centros de Educação Infantil), nas creches, nas EMElS (Escola Municipal de Educação Infantil) e nas turmas de educação infantil das EMEEs (Escola Municipal de Educação Especial) da rede municipal de ensino de São Paulo e apresenta algumas orientações sobre como fazê-lo.

Em um primeiro momento, o foco das “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil”, no que se refere ao tema diversidade, concentra-se nas necessidades especiais que os educandos possam vir a apresentar, segundo o documento: “É fundamental que a inclusão escolar de todas as crianças tenha início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, ludicidade, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança” (Versão Preliminar: POLÍTICA NACIONAL DE

EDUCAÇÃO ESPECIAL, MEC/SSESP, 2007).

O desafio colocado ao professor das instituições de educação infantil é perceber cada criança com necessidades educacionais especiais para apoiá-la em suas especificidades, promovendo situações de interação com as outras crianças que favoreçam a transformação e ampliação do seu repertório cultural, maximizando suas aprendizagens. Seu planejamento deverá possibilitar o envolvimento dessas crianças e das demais em vários momentos e em diferentes atividades que podem ocorrer simultaneamente em pequenos grupos.

“As necessidades decorrentes de limitações não devem ser ignoradas, negligenciadas, ou confundidas com concessões ou necessidades fictícias. Para que isso não ocorra, devemos ficar atentos em relação aos nossos conceitos, preconceitos, gestos, atitudes e posturas com abertura e disposição para rever as práticas convencionais, reconhecer e aceitar as diferenças como desafios positivos e expressão natural das potencialidades humanas. Dessa forma, será possível criar, descobrir e reinventar estratégias e atividades pedagógicas condizentes com as necessidades gerais e específicas de todos os alunos e de cada um dos alunos. Por exemplo, no caso da criança cega ou com baixa visão. É preciso compreender que a visão reina soberana na hierarquia dos sentidos ocupando uma posição proeminente no que se refere à percepção e integração das formas, contornos, tamanhos, cores e imagens que estruturam a composição de uma paisagem ou um ambiente. Quando falta a visão, a criança recorre às informações

táteis, auditivas, sinestésicas e olfativas com mais frequência para decodificar e guardar informações na memória. O professor, compreendendo como a criança percebe, pode rever e construir suas práticas conforme a necessidade apresentada”. (BRASIL, Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. MEC/SEESP 2007, p.13).

Segundo as “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil” (BRASIL, 2007, p. 22) o professor cuida e educa uma criança com necessidades educacionais especiais quando ele:

- acredita que ela pode aprender e que sua vivência no CEI ou EMEI lhe será benéfica. As atitudes do professor em relação a ela servirão de referência para as demais crianças também se relacionarem com ela;
- estrutura os ambientes de aprendizagens de modo a proporcionar-lhe condições para participar de todas as propostas para as demais crianças garantindo-lhe condições para interagir com os companheiros e com ele, professor;
- prepara cuidadosamente as atividades que propõe. Atividades com maior grau de dificuldade e que não apresentam uma função social imediata e clara tendem a desmotivar as crianças para realizá-las;
- organiza atividades diversificadas em sequências que possibilitem a retomada de passos já dados;
- prepara o espaço físico de modo que ele seja funcional, possibilite locomoções e explorações; qualquer mudança no espaço físico necessita ser comunicada e vivenciada

pela criança que não enxerga para que ela possa reelaborar seu mapa mental do ambiente;

- cuida para que as crianças com necessidades educacionais especiais possam ser ajudadas da forma mais conveniente no aprendizado de cuidar de si, o que inclui a aquisição de autonomia e o aprendizado de formas de assegurar sua segurança pessoal;

- estabelece rotinas diárias e regras claras para melhor orientar as crianças;

- estimula sua participação em atividades que envolvam diferentes linguagens e habilidades, como dança, canto, trabalhos manuais, desenho, etc., e promove-lhe variadas formas de contato com o meio externo. Quando trabalhamos com crianças surdas, devemos considerar que sua memória é principalmente visual, o que significa que elas terão maior facilidade de guardar elementos visuais. Portanto, se lhe oferecemos um objeto novo, devemos mostrá-lo e nomeá-lo, auxiliando-a a compreender seu significado;

- dá-lhe oportunidade de ter condições instrucionais diversificadas: trabalho em grupo, aprendizado cooperativo, uso de tecnologias, diferentes metodologias e diferentes estilos de aprendizagem. É comum que crianças com deficiência mental não atribuam importância a um texto escrito, outras o notam, mas não atribuem sentido à leitura. O uso de ilustrações como apoio às produções escritas pode ajudar nessas situações desaparecendo à medida que o interesse pela língua escrita é estabelecido. Quando uma criança com deficiência física se encontrar na fase de construção da

escrita, as linhas das folhas deverão ser feitas com pincel atômico e com espaço entre linhas, de acordo com o tamanho da letra que ela produz. À medida que adquire maior compreensão do espaço para a escrita e maior segurança no traçado, o espaço entre as linhas poderá ser diminuído;

- oferece-lhe, sempre que necessário, um material adaptado para ela ter um melhor desempenho. Algumas crianças com deficiência motora necessitam de adaptações no uso de lápis, pincéis, ou para fazer uso do teclado do computador. Recursos tecnológicos, equipamentos e jogos pedagógicos contribuem para que as situações de aprendizagem sejam mais agradáveis e motivadoras em um ambiente de cooperação e reconhecimento de diferenças. Por exemplo, para crianças com deficiência visual, utiliza-se o sorobã para trabalhar cálculo e operações matemáticas. Defende-se ainda que a criança cega, desde os quatro anos, tenha acesso à máquina braille e inicie sua familiaridade com esse instrumento de escrita de modo prazeroso;

- garante o tempo que ela necessita para realizar cada atividade, recorrendo a tarefas concretas e funcionais por meio de metodologias de ensino mais flexíveis e individualizadas, embora não especialmente diferentes das que são utilizadas com as outras crianças;

- realiza uma avaliação processual que acompanhe sua aprendizagem com base em suas capacidades e habilidades, e não em suas limitações, assim como para qualquer criança. Crianças com deficiência visual devem desenvolver a formação de hábitos

e de postura, destreza tátil, sentido de orientação e reconhecimento de desenhos, dentre outras habilidades. As situações em que estas aquisições ocorrem devem ocorrer devem valorizar o comportamento exploratório, a estimulação dos sentidos e a participação ativa;

- estabelece contato frequente com as famílias para melhor coordenação de condutas, troca de experiências e de informações. A Educação Inclusiva só se efetiva se os ambientes de aprendizagem forem sensíveis às questões individuais e grupais, e onde as diferentes crianças possam ser atendidas em suas necessidades específicas de aprendizagens, sejam elas transitórias ou não, por meio da efetivação de respostas adequadas a cada situação.

Num sentido mais amplo, o documento refere-se ao incluir em todos os seus aspectos, não somente voltado às crianças com necessidades especiais, mas à todas que necessitem de amparo, a fim de que as diferenças sejam respeitadas, assumindo que cada um de nós possui características próprias e únicas.

A LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica), no seu capítulo V, Da Educação Especial, parágrafo 3º, determina que: “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”. A Educação Especial, termo cunhado para a educação dirigida aos portadores de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades, é considerada pela Constituição brasileira, como parte inseparável do direito à educação. A posição

da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), considera a educação especial como uma forma enriquecida de educação em geral, que deve contribuir para a integração na sociedade dos portadores de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu art. 54, III, afirma que: “É dever do estado assegurar à criança e ao adolescente (...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. O MEC (Ministério da Educação) desenvolve, por intermédio de sua Secretaria de Educação Especial (SEESP) uma política visando à integração das crianças portadoras de necessidades especiais ao sistema de ensino, propondo a inclusão destas crianças nas instituições de educação infantil. No mundo inteiro tem se observado iniciativas no sentido da inclusão cada vez maior das crianças com necessidades especiais nos mais diversos espaços sociais, o que culmina hoje com a Declaração de Salamanca, de princípios, política e prática das necessidades educativas especiais. Este documento se inspira “no princípio de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir escola para todos, isto é, escolas que incluam todo mundo e conheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um”. A realidade brasileira, de uma forma geral, exige que se busque alternativas para a integração do portador de deficiência, de maneira a garantir-lhe uma convivência participativa. A Escola Inclusiva é uma tendência internacional

deste final de século. É considerada Escola Inclusiva aquela que abre espaço para todas as crianças, abrangendo aquelas com necessidades especiais. 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 dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário. É uma meta a ser perseguida por todos aqueles comprometidos com o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária.

As alternativas de atendimento educacional às crianças que apresentam necessidades educativas especiais, no Brasil, vão desde o atendimento em instituições especializadas até a completa integração nas várias instituições de educação. A qualidade do processo de integração depende da estrutura organizacional da instituição, pressupondo propostas que considerem:

- grau de deficiência e as potencialidades de cada criança;
- idade cronológica;
- disponibilidade de recursos humanos e materiais existentes na comunidade;
- condições socioeconômicas e culturais da região;
- estágio de desenvolvimento dos serviços de educação especial já implantado nas unidades federadas.

As características da faixa etária das crianças atendidas, bem como as necessidades atuais de construção de uma

sociedade mais democrática e pluralista apontam para a importância de uma atenção especial com a relação entre as instituições e as famílias.

Constata-se em muitas instituições que estas relações têm sido conflituosas, baseadas numa concepção equivocada de que as famílias dificultam o processo de socialização e de aprendizagem das crianças. No caso das famílias de baixa renda, por serem consideradas como portadoras de carências de toda ordem. No caso das famílias de maior poder aquisitivo, a crítica incide na relação afetiva estabelecida com as crianças. Esta concepção traduz um preconceito que gera ações discriminatórias, impedindo o diálogo. Muitas instituições que agem em função deste tipo de preconceito têm procurado implantar programas que visam a instruir as famílias, especialmente as mães, sobre como educar e criar seus filhos dentro de um padrão preestabelecido e considerado adequado. Essa ação, em geral moralizadora, tem por base o modelo de família idealizada e tem sido responsável muito mais por um afastamento das duas instituições do que por um trabalho conjunto em prol da educação das crianças. Visões mais atualizadas sobre a instituição familiar propõem que se rejeite a ideia de que exista um único modelo. Enfoques teóricos mais recentes procuram entender a família como uma criação humana mutável, sujeita a determinações culturais e históricas que se constitui tanto em espaço de solidariedade, afeto e segurança como em campo de conflitos, lutas e disputa. A valorização e o conhecimento das características étnicas

e culturais dos diferentes grupos sociais que compõem a nossa sociedade, e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes indicam que, novos caminhos devem ser trilhados na relação entre as instituições de educação infantil e as famílias.

Observa-se que as famílias, independente da classe social a qual pertencem se organizam das mais diversas maneiras. Além da família nuclear que é constituída pelo pai, mãe e filhos, proliferam hoje as famílias monoparentais, nas quais apenas a mãe ou o pai está presente. Existem, ainda, as famílias que se reconstituíram por meio de novos casamentos e possuem filhos advindos dessas relações. Há, também, as famílias extensas, comuns na história brasileira, nas quais convivem na mesma casa várias gerações e/ou pessoas ligadas por parentescos diversos. É possível ainda encontrar várias famílias coabitando em uma mesma casa. Enfim, parece não haver limites para os arranjos familiares na atualidade. As crianças têm direito de ser criadas e educadas no seio de suas famílias. O Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma, em seus termos, que a família é a primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças.

PENSAR NO CURRÍCULO PARA A DIVERSIDADE

Rever as concepções de criança e educação, níveis de formação e função dos profissionais envolvidos, diferenças salariais, estrutura e funcionamento dos equipamentos infantis, financiamentos e

objetividade são algumas das necessidades de evolução do sistema educacional infantil. Dessa forma, cabe mencionar que a aprendizagem é um fenômeno extremamente complexo, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais. A aprendizagem é resultante do desenvolvimento de aptidões e de conhecimentos, bem como da transferência destes para novas situações.

Nesse sentido, o processo de aprendizagem é desencadeado a partir da motivação. Esse processo se dá no interior do sujeito, estando, entretanto, intimamente ligado às relações de troca que o mesmo estabelece com o meio, principalmente, seus professores e colegas. Assim, nas situações escolares, o interesse é indispensável para que o aluno tenha motivos de ação no sentido de apropriar-se do conhecimento.

Desse modo, devem-se selecionar materiais adequados, o professor precisa estar atento à idade e as necessidades de seus alunos para selecionar e deixar a disposição materiais adequados. O material deve ser suficiente tanto quanto à quantidade, como pela diversidade, pelo interesse que despertam, pelo material de que são feitos.

A escola deve ser facilitadora da construção da aprendizagem, utilizando de atividades lúdicas favorecedoras do processo de aquisição de autonomia de aprendizagem. Entretanto, o saber escolar deve ser valorizado pela sociedade para que a cognição dos educandos seja construída por meio de um aspecto dinâmico e criativo por meio de jogos, brinquedos, brincadeiras e musicalidade.

O professor deve usar desses recursos pedagógicos para inserir conteúdos no seu plano de aula em momentos oportunos, para que as crianças possam desenvolver o seu raciocínio e construir o seu conhecimento de forma descontraída.

Historicamente falando, podemos observar as mudanças que a Educação vem sofrendo e a constante necessidade de se adaptar à sociedade e principalmente aos direitos que devem ser garantidos pela lei.

Segundo FILHO (2000, p. 57), a instituição escolar adquiriu grande relevância na tarefa de educar e assumiu, ao longo do tempo, um papel tão importante quanto o da família. A escola fortaleceu-se como o locus fundamental de formação das novas gerações, deslocando outras instituições como a família e a igreja de seus lugares tradicionais de educação.

É no ambiente escolar que as crianças aprendem pela primeira vez como é viver em sociedade, a lidar com as diferenças, com a tolerância em relação à frustração, com a aceitação das regras coletivas, nesse processo, está incluído também, compreender que nem sempre é possível fazer tudo que deseja. Sendo assim, é neste ambiente coletivo que a criança poderá aprender como lidar com as diferenças, aprendendo a respeitar a diversidade.

O ambiente escolar é o local para a criança experimentar pela primeira vez como é viver em sociedade, sem ter os pais ou responsáveis como as figuras que atendem e resolvem as vontades e dificuldades. A escola é um importante espaço socializador, no qual as crianças aprendem a lidar com as

diferenças e a respeitá-las.

É preciso planejamento para poder lidar com a temática da diversidade, oferecendo atividades prazerosas e instigantes; pois a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer--se da mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico raciais e sociais, á que, muitas vezes, o preconceito parte do próprio professor e, com certeza todos nós já presenciamos atitudes de desrespeito ou racismo por parte de nossos colegas que se dizem “educadores”. É de extrema importância que passemos a desalienar os processos pedagógicos.

Não basta apenas refletir, é preciso também agir. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência e ainda permitirmos que muitas crianças sejam inferiorizadas, sejam elas negras ou não, de qualquer raça, credo, etnia, povo ou cultura, ou que sofram de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Diante disso, “É preciso trabalhar a discussão da diversidade já na infância. Se a criança não for preparada desde cedo, dificilmente romperá com os preconceitos possivelmente presentes em seu meio e tenderá a repetir os padrões de discriminação que aprender”. (SANTOS E COSTA 2010, p. 36)

Construir um currículo que tenha como objetivo abordar as questões culturais, formar cidadãos críticos que possam respeitar as diferenças, conviver em sociedade e que sejam democráticos, se apresenta como um grande desafio para toda a escola e sem

dúvida exige pesquisas, reflexões e um olhar voltado para além dos seus muros

Sendo assim, a escola deve construir propostas curriculares que estejam em sintonia com as mudanças que ocorrem na sociedade, favorecendo o reconhecimento dos saberes que os alunos trazem consigo. A construção de práticas educativas voltadas para a valorização das experiências dos alunos propicia um ambiente mais dinâmico e envolvente, tornando o processo de ensino-aprendizagem significativo.

Observamos, portanto, a importância de construirmos propostas curriculares multiculturais que preparem as crianças para conviverem de forma democrática com os diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira, livres de qualquer tipo de preconceitos e discriminações.

O currículo escolar deve estar aberto para dialogar com os saberes sociais, transformando a escola num espaço democrático e livre de preconceitos. Abordar as experiências que os alunos trazem para a sala de aula, do seu cotidiano, da família é uma forma de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e atraente para o aluno.

Além disso, precisamos compreender que os indivíduos que moram em locais diferentes e compartilham de situações diversas produzem saberes diferenciados e constroem formas de ensinar e aprender que também são diferenciadas, exigindo da escola o desenvolvimento de práticas curriculares contextualizadas com suas necessidades e expectativas, ou seja, um currículo tenha um olhar voltado para as singularidades dos seus

alunos.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A DIVERSIDADE

Quanto ao trabalho com a pluralidade cultural, o Referencial Curricular Nacional da Educação aponta que: “A pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes, valores etc. que caracterizam a população brasileira marca, também, as instituições de educação infantil. O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas. Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro”. (BRASIL, 1998, p. 30)

Embora saibamos que há uma crescente preocupação dos docentes com relação ao trabalho com as diversidades culturais, no entanto os professores ainda enfrentam o desafio da falta de formação para abordar essas temáticas, bem como, para desenvolver novas metodologias adequadas ao trabalho com as diferenças, principalmente envolvendo questões como preconceitos raciais, sexuais e de gênero.

Diante da ausência dessa formação específica para os docentes e de um projeto mais amplo voltado para a construção

de um currículo multicultural, o trabalho com as diversidades culturais limita-se às ações pontuais e esporádicas realizadas em datas comemorativas ou em projetos especiais realizados a partir de necessidades específicas das escolas. Muitos educadores buscam essa formação, mais ainda se encontram solitários nesta luta, pois apenas falar sobre o tema é fácil, porém, a real necessidade dos professores é de subsídios que possam de fato orientar a sua prática quanto à diversidade e, mais ainda, que possibilite a inserção real desta diversidade no cotidiano escolar.

Afinal, todos somos diferentes um dos outros e ser diferente é uma questão que nos traz inúmeras indagações e discussões acerca de como a diversidade é disseminada na sociedade e, conseqüentemente, na escola enquanto espaço institucional educativo. Ao falar sobre diversidade/diferenças, incluem-se os níveis físico, psicológico, comportamental, social, econômico, cultural, étnico, religioso, dentre muitos outros que devem ser considerados para esta reflexão.

Como vimos, podemos subsidiar nosso trabalho em documentos norteadores no que se refere ao trabalho com a diversidade e o respeito na escola, a fim de prevenir atitudes preconceituosas e praticar ações de respeito para com as diferenças, sejam elas de raça, culturas, gêneros, necessidades especiais, credo, entre outras.

As crianças, desde a infância têm contato e convivem com discursos negativos, que levam a atitudes preconceituosas em sala de aula, família ou comunidade, e que em muitos casos passam despercebidos.

Para lidar com a diferença é imprescindível que as crianças se familiarizem com a diversidade em diferentes situações do cotidiano escolar, integrando a temática a prática pedagógica a partir de histórias, filmes, músicas, brinquedos e brincadeiras.

É fundamental incorporarmos ao cotidiano escolar atividades práticas que levam a diversidade cultural. É um trabalho contínuo e sistemático, que requer um olhar especial do educador no sentido de acompanhar os alunos em suas necessidades e capacidades, explorando as situações que surgem no contexto escolar de forma positiva.

Neste sentido, algumas atividades que podem ser desenvolvidas com as crianças para trabalhar de forma prazerosa com a temática da diversidade, algumas sugestões são as brincadeiras de integração e dinâmicas de grupo, pois são ferramentas de trabalho do professor. Quase todas as brincadeiras podem ser adaptadas à realidade e ou necessidade do professor em sala de aula. É por meio delas que a criança aprende a lidar com a diversidade, a conviver com o outro sem qualquer forma de discriminação ou preconceito.

Além disso, na escola são construídos grande parte dos valores que levamos para a vida. O convívio, o exemplo, as situações do cotidiano trazem aprendizagens significativas que formam a personalidade da criança. É fundamental compreendermos o sentimento de nossos alunos, explorando suas qualidades e trabalhando as necessidades, superando-as no dia a dia da sala de aula. Trabalhar valores como o respeito, a amizade, a honestidade, o amor ao próximo, levam para a diversidade.

É importante oportunizarmos situações em que as crianças possam manifestar seus sentimentos, trabalhando com as emoções.

Vivemos em uma sociedade repleta de concepções historicamente constituídas, na qual as diferenças encontram-se presentes e são perceptíveis, porém muitas vezes ignoradas ou concebidas de forma preconceituosa.

Considerando algumas ideias apresentadas por ITANI (1998, p. 51), é importante perceber que respeitar a diversidade: “Significa afirmar a diferença sem com isso destruir o outro, nem mesmo destruir-se. O fato é que para afirmar o meu “eu” não preciso necessariamente passar pela negação do outro”.

[...] O outro, que é diferente, não é algo que possa ou não deva existir. Ele existe. (ITANI, 1998). Nesta perspectiva, pode-se afirmar que “(...) as diferenças existem e não podem ser negadas” (ITANI, 1998, p. 51).

A escola deveria então exercer o papel de educar e formar cidadãos que respeitem as diferentes formas de ser, pensar, agir, bem como as características e singularidades de cada indivíduo, cumprindo, assim, sua função social, política e pedagógica. Entretanto, sabemos que a escola também é um local onde são reproduzidas ideologias meramente excludentes, preconizadas por um contexto social mais amplo na qual está inserida, sendo necessário um olhar crítico sobre tais questões.

Assim, de acordo com MISKOLCI (2005, p. 72):

“A escola é a instituição que deveria educar respeitando particularidades e de

forma a contribuir para uma sociedade mais justa termina por ensinar a dissimulação, a obrigação de rejeitar em si mesmos tudo o que os diferencia da maioria”.

Então, como poderemos contribuir para o convívio entre crianças que apresentam características diferenciadas, sem que haja exclusão? É realmente necessário que o(a) educador(a) desenvolva estratégias, atividades pedagógicas e reflexões que possibilitem às crianças uma compreensão de que todos somos diferentes, mas podemos conviver em grupo, compartilhando experiências, exercendo funções diferenciadas e respeitando as particularidades de cada um.

É preciso que as experiências vivenciadas em sala de aula tornem-se significativas para os alunos, que levarão estes conhecimentos por toda a vida. Possibilitar que elas reflitam sobre tais questões é como abrir portas ou criar meios de construir novos espaços, novos mundos, novos sujeitos. Deste modo, acreditamos que é este o caminho que nós devemos seguir: eliminar as desigualdades em prol do respeito às diferenças, por meio da educação.

As crianças possuem diferenças de temperamento, atitudes, credo religioso, gênero, etnia, características físicas, habilidades e de conhecimentos, por isso, deve-se criar situações de aprendizagem em que a questão da diversidade seja abordada nessas instituições (BRASIL, 1998, p. 32).

“Concepções de gênero, etnia e situação socioeconômica têm sido discutidas como se fossem naturais na sociedade, sem que sejam relativizadas numa perspectiva histórica. Em

muitos estudos os conflitos são ignorados, sem que se tente compreendê-los como fazendo parte do caminho para a solução de possíveis problemas”. (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ e RODRIGUES, 2009, p. 98)

Assim, questiona-se por que encobrimos e/ou velamos as diferenças? Por que se medem as discussões sobre as diferenças, buscando minimizá-las ou mesmo não reconhecê-las como tal?

PAIS (2007, p. 45) aponta para a necessidade de redirecionar nosso olhar, pensando e refletindo sobre diversidade não como antônimo de homogeneidade, mas a diversidade como multiplicidade de culturas, buscando ver – por meio dos nomes, das coisas e dos conceitos – as ideias que englobam a sua riqueza semântica.

Sob essa égide, a diversidade se insere em algo maior mais adiante, em um complexo de significados, crenças e valores que nos constituem e norteiam os pensamentos, discursos e verdades sociais (ABRAMOWICZ, 2007, p. 71).

Assim, em um espaço educativo que tenha como preocupação o crescimento do grupo como um todo, temos a possibilidade de constantemente revisitar a diversidade de ideias e vontades deste agrupamento, papel fundamental de uma escola voltada não apenas para a transmissão de conhecimentos, mas para uma formação integral, rica em indagações e sempre disposta a repensar suas ações.

A diversidade e a diferença são concepções amplamente discutidas na modernidade, mas cujo significado ganha diferentes versões de acordo com os sentidos que se quer atribuir

a elas. São conceitos que mudam a partir do contexto e dos interesses sociais, políticos e históricos do momento. A sociedade adota, historicamente, “tipos ideais” de ser humano com parâmetros físicos, psicológicos e de atitude a serem seguidos e exercitados.

A abordagem da diversidade na escola se realiza, portanto, a partir do encontro de nossos valores simbólicos, sociais, econômicos, culturais e do outro (criança, adolescente, adulto ou idoso), o diferente. Por fazer parte de uma construção sócio histórico imersa na cultura, torna-se cada vez mais necessária a revisão de determinados padrões éticos, estéticos e formativos.

Assim, o próprio educador não deve transmitir atitudes preconceituosas, falas pejorativas, e até mesmo evitar expressões corporais e faciais que denotem preconceito ou racismo, pois assim, ele próprio estará desrespeitando a diversidade. Trabalhar para a diversidade é trabalhar com respeito para com o outro, suas diferenças, suas qualidades, características, dificuldades e habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas leituras realizadas, podemos perceber que o ambiente escolar é onde a criança desenvolve a capacidade de questionar, refletir, interagir, socializar-se e ter consciência de sua identidade e a qual grupo ela pertence, pois é esta consciência que abrirá o caminho na busca da construção da identidade. Podemos verificar que o respeito à diversidade é um tema muito importante a ser trabalhado nas escolas, desde a mais tenra idade, pois permeia todas

as relações cotidianas, devendo ser tratado com naturalidade, fazendo parte da rotina e do processo de ensino-aprendizagem das crianças.

O processo educativo pode ser uma via de acesso para a criança negra ao resgate de sua identidade, auto-estima e autonomia, pois a escola é o ponto de encontro e embate das diferenças étnicas, podendo ser instrumento eficaz para diminuir e prevenir o processo de exclusão social e incorporação do preconceito pelas crianças.

Também é fundamental que o próprio educador entenda o que é a diversidade e demonstre respeito pelas características de cada um, seja qual for o tipo de diferença, aceitando que cada aluno é um ser único, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem do grupo levando em consideração estas características individuais.

Vimos que é necessário que os adultos que convivem com as crianças também tenham atitudes de respeito para com o outro, já que entre os mesmos também é frequente observar ações preconceituosas, brincadeiras pejorativas, olhares maldosos e muitas outras atitudes que não respeitam o próximo como ele é.

Também é possível sinalizar que é preciso que o educador esteja preparado para contemplar vários tipos de diferenças em sua sala de aula, sejam elas de raça, cultura, gênero, necessidades especiais, religião, credo, ou qualquer outra. Neste sentido, o professor também tem o papel de mediar os conflitos quando ocorre alguma situação preconceituosa entre as crianças, ou quando

observa que a diversidade não está sendo respeitada.

Outro ponto que podemos destacar é a necessidade da preocupação com a concepção do currículo para a diversidade, no sentido de permear a construção da aprendizagem de forma significativa também no que tange à diversidade e ao respeito para com as diferenças; ao passo que a preocupação para educar para a diversidade seja de todos os envolvidos com o processo educativo: professores, gestão escolar, pais, comunidade, funcionários e até das crianças.

Assim, vemos que a conscientização do trabalho com o respeito à diversidade na escola, por meio de diversas ações e atividades e da conscientização dos próprios educadores e das crianças faz-se necessária e urgente na nossa atualidade e realidade social, consistindo em um tema que permeia as relações entre todos os membros da comunidade escolar, devendo ser uma preocupação de todos.



PRISCILA MARIA TRENTIN

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UMC – Universidade de Mogi das Cruzes (2008); Especialista em Arte de Ensinar Arte pelo Instituto Singularidades (cursando, a concluir em dezembro de 2018); Professora de Ensino Fundamental I - Arte - na EMEF RUI BLOEM.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2005. (Coleção Papyrus Educação).

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. *Infâncias em Educação Infantil*. In: *Proposições*. Vol. 23, n. 03. Campinas: Unicamp, 2009.

ABRAMOWICZ, Anete. *O debate sobre infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão*. In: *Reunião Anual da Anped, 30, 2007. Anais Eletrônico*. Acesso em 29 de junho 2018.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel; tradução Cristina Maria de Oliveira. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BARBOSA, Maria C. S. *Praticar uma educação para a diversidade no dia-a-dia da escola de educação infantil*. In: FRANCISCO, Denise A.; MENEZES, Mireila S. *Reflexões sobre as práticas pedagógicas*. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB N° 5 de 17 de dezembro de 2009*.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/secretaria de Educação

Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, v. 2, 1998.

CAVALHEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Educação e Poder; racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo, Summus, 2000.

COSTA, J. F. "Da cor ao corpo a violência do racismo" In: Violência e Psicanálise. Rio de Janeiro: Graal

FERREIRA, R.F. Afro-descendente, identidade em construção. São Paulo: EDUC Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FILHO, L. M. F. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. São Paulo: São Paulo em Perspectiva, 2000.

GUSMÃO, Neusa M. M. Desafios da Diversidade na Escola. Revista Mediações, Londrina, v.5, n.2, p.9-28, jul/dez, 2000.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: _____ AQUINO, Julio Groppa (Org.). Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

LIMA, Antonio José Tavares. Cultura escolar e (des) encontro com a diversidade. In: Psicopedagogia on line. Disponível em > <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1253> Acesso em: 30 de julho de 2018.

MOURA, Glória. O Direito à Diferença. In. Superando o Racismo na escola. 2º edição revisada.

ORTIZ, Renato. Cultura Brasileira e Identidade Nacional. São Paulo, Brasiliense, 2003.

PAIS, José Machado Cotidiano e Reflexividade. In Educação & Sociedade, vol. 28, n. 98, 2007.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. Educação Infantil: resposta educativa à diversidade. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, Amauri Mendes. Escola - espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. In: ROMÃO, Jerusa (Org.) História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: MEC/SEC, 2005.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. São Paulo: Editora 34, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Anderson Oramísio; COSTA, Olga Helena da. Relações étnico-raciais na Educação Infantil: implementação da Lei 10.639/2003. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/005/00502001.jsp?ttCD_CHAVE=498. Acesso em: 30 de julho de 2018.

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.

YOUNG, I. M. Representação política, identidade e minorias. Lua Nova, São Paulo, 67: 139-190, 2006.



A INSERÇÃO E A CONTRIBUIÇÃO DO USO DAS MÍDIAS NAS ESCOLAS

RESUMO: O presente artigo reflete sobre a contribuição da mídia nas escolas, servindo como ferramenta de trabalho do professor. Atualmente a internet é uma das ferramentas mais utilizadas pelo homem e contribui ainda mais para a construção de um mundo globalizado no qual os saberes culturais são compartilhados a uma velocidade que faz com que o planeta pareça menor. Tudo isso se deve à ampliação do acesso as mídias. O que tem se visto dentro e fora das escolas é que mesmo as classes menos favorecidas da população conseguem ter algum tipo de contato com a mídia, por isso o artigo presente pretende mostrar a contribuição que a mídia pode trazer para escola e seus alunos.

Palavras-chave: Mídia; Contribuição; Escolas.

INTRODUÇÃO

Com a crescente inserção das mídias em todos os âmbitos da vida produtiva e dos contextos sociais urge que a função da escola seja revisitada, de modo que se possa ressignificar seus sentidos e sua importância, em especial na formação dos cidadãos que atuarão num mundo em transformações.

Diante de um cenário em constante transformação é necessária a reflexão sobre a inserção das mídias, fundamentalmente a internet, nas instituições escolares visto que ainda impera uma cultura pautada nas formas de ensino tradicionais.

Desde que nascemos estamos cotidianamente inseridos em um mundo midiático, que é potencializado por diferentes recursos tecnológicos e digitais.

De acordo com Almeida (2007):

O novo não é uma propriedade da matéria, mas uma qualidade de consciência. Portanto, ele não reside em lugar algum, mas habita as consciências receptivas. Isto significa dizer que o novo é imaterial, não é o objeto que carrega consigo a novidade, mas o olhar de crescente consciência que percebe a diferença no novo e sempre antigo mundo material. (ALMEIDA, G, 2007, p.1)

A sociedade está expandindo cada vez mais a capacidade do ser humano inserir as mídias no seu cotidiano, acompanhando a cultura de um povo.

As mídias estão presentes no nosso cotidiano, portando nas escolas, nas quais os professores devem inserir as mídias para trabalhar alguns conteúdos em sala de aula, procurando utilizar-se de recursos

tecnológicos disponíveis, com planejamento adequado para cada faixa etária.

Segundo, (BETTI, 2001, pg.1), “Vivemos num mundo crescentemente informado: somos bombardeados diariamente por milhares de imagens, palavras e sons produzidos pelas mídias”. Então, nesta situação atual os alunos acabam sendo apenas meros receptores. Isso acontece em todas as áreas.

Segundo com Ferrés apud Betti (2003):

Discorrendo sobre a televisão, propõe que a escola eduque para a reflexão crítica: levar o aluno a compreender o sentido explícito e implícito das informações e estabelecer relações coerentes e críticas entre o que aparece na tela e a realidade do mundo. Ele propõe que a escola eduque no meio, quer dizer, eduque na linguagem audiovisual característica da televisão, ensine os mecanismos técnicos e econômicos de funcionamento do meio, ofereça orientação e recursos para a análise crítica dos programas, e que eduque com o meio, incorporando audiovisual à sala de aula para otimizar o processo ensino-aprendizagem (FERRÉS apud BETTI, 2003, p.94):.

Assim sendo, escola deve romper com paradigmas e passar a utilizar de recursos midiáticos de forma que eduque os alunos a serem críticos as mídias de massa e não apenas meros consumidores e receptores de informações.

A escola está inserida no contexto de intenso desenvolvimento, onde as mídias são componentes que ocupam um espaço expressivo.

De acordo com Camacho (2014):

Certo é que os jovens e educandos, de uma forma geral, não estão preocupados em fazer juízo de valor sobre a internet. Eles simplesmente navegam, jogam, se comunicam, se informam, pesquisam... Assim, como vão à escola, conversam com os pais, brincam e se relacionam com os amigos off-line. É verdade que muitas vezes não estão dispostos a fazê-lo ponderadamente. Nesse momento, a orientação de educadores é bastante importante, mas também merece ponderação, para não se cair nos extremismos (CAMACHO, 2014, p.16)

Ao fazer uso das mídias com coerência, o professor faz com que seus alunos fiquem mais atentos e relacionem os conteúdos estudados com a sociedade de informação.

A INSERÇÃO E A CONTRIBUIÇÃO DA MÍDIA NAS ESCOLAS

Os avanços das mídias estão produzindo muitas mudanças na nossa sociedade, trazendo inúmeros benefícios, mas por outro lado, também vem gerando preocupações diversas.

A inserção da mídia na escola precisa ser considerada tendo em vista um novo horizonte de atuação dos professores, desenvolvendo uma cidadania participativa e crítica, onde permite compreender profundamente o mundo em que vivemos, enriquecendo os conhecimentos prévios dos alunos.

De acordo com Santos (1994):

Há, hoje, um relógio mundial, fruto do progresso técnico, mas o tempo-mundo é abstrato, exceto como relação. Temos, sem

dúvida, um tempo universal, tempo despótico, instrumento de medida hegemônica, que comanda o tempo dos outros. Esse tempo despótico é responsável por temporalidades hierárquicas, conflitantes, mas convergentes (SANTOS, 1994, p.30).

O relógio mundial hegemônico do qual cita Santos (1994) é nada mais que o tempo mecânico tecnológico abstrato e vazio, ou seja, as pessoas têm tanto acesso às mídias que, às vezes, não pesquisam a fundo o assunto do qual está sendo debatido.

As mídias trazem a ideia de facilidade, conforto, praticidade e as inovações nesse campo são rápidas e obrigam os sujeitos a viverem em uma constante aquisição de habilidades para o uso de recursos midiáticos.

As mídias na escola podem tornar-se mais atraentes para os jovens no processo ensino-aprendizagem, mas este é um novo desafio para a educação justamente porque essas tendências obrigam a escola reorganizar seu modelo de ensino.

A escola ainda sente dificuldade em se adaptar aos novos recursos midiáticos, porque estes permitem que os alunos interajam mais, fugindo aos padrões tradicionais de educação que entende o aluno apenas como sujeito passivo da sua própria formação.

De acordo com Almeida e Prado (2005):

A tecnologia na escola, quando pautada em princípios que privilegiam a construção do conhecimento, o aprendizado significativo e interdisciplinar e humanista, requer dos profissionais novas competências e atitudes para desenvolver uma pedagogia voltada para a criação de estratégias e situações de aprendizagem, que possam tornar-se

significativas para o aprendiz, sem perder de vista o foco da intencionalidade educacional (ALMEIDA E PRADO, 2005, p.12).

A escola deve despertar o desejo pelo saber e oportunizar experiências com o novo, buscando maneiras de fazer com que processo educativo seja mais prazeroso e fundamentalmente contextualizado.

Os professores devem se conscientizar de que podem ocorrer mudanças nas práticas pedagógicas de forma a superarem possíveis obstáculos que a eles se apresentam na utilização das mídias.

De acordo com Kenski (2010):

Estamos vivendo um novo momento tecnológico. A ampliação das possibilidades de comunicação e de informação, por meio de equipamentos como o telefone, a televisão e o computador, altera nossa forma de viver e de aprender na atualidade (KENSKI, 2010, p.24).

Mesmo que o atual momento se configure como um contexto em transformação, cabe salientar que isto faz parte de um processo histórico. Ao longo do tempo a educação brasileira passou por diferenças tendências pedagógicas, que na concepção de Libâneo (1985, p. 19) pode ser percebida em dois blocos:

Pedagogia liberal, onde reúne tendências cuja característica principal é conceber os alunos como sujeitos passivos do conhecimento que recebem dos professores as informações prontas e acabadas e por outro lado a Pedagogia progressista a qual reúne tendências que consideram a educação como fator de transformação social e os professores e alunos como agentes ativos

dessa transformação (LIBÂNEO, 1985, p. 19).

Essas tendências trouxeram transformações e neste contexto as mídias se fizeram presentes, porém as inovações no setor da educação não aconteceram de forma democrática, mas segundo Almeida (2000):

Foram durante longo tempo concebidas por equipes de especialistas que tentavam impor o modelo industrial de administração e de estratégia de mudança, para introduzi-lo no processo educacional como mais um recurso. Não se questionava a utilização dos demais recursos disponíveis nem se consideravam as especificidades próprias do novo instrumento e as possíveis mudanças que sua utilização poderia provocar na instituição. Uma inovação imposta, decidida ou planejada por organismos externos à instituição é incompatível com a concepção dialética de inovação, pois tende a produzir rejeição ou a adicionar quantitativamente o novo instrumento ao arsenal já disponível. As práticas impostas visam à otimização do ensino e não deixam espaço para o desenvolvimento de processos criativos. (ALMEIDA, 2000, p. 121).

Atualmente, as mídias possibilitam ampla integração com os processos educativos e a escola precisa integrá-las aos processos de ensino-aprendizagem, aproveitando todas as vantagens que elas podem proporcionar.

O USO DAS MÍDIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE E O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

A revolução das mídias trouxe inúmeros impactos, atingindo diversas áreas sociais. A educação foi uma das áreas que este impacto pode ser sentido, porém, ainda há um longo caminho a ser trilhado para que de fato a inserção das mídias, com as tecnologias, se consolide como um elemento que integra conhecimentos e o desenvolvimento educacional e pessoal dos sujeitos escolares.

A sociedade contemporânea é caracterizada pela diversidade de linguagens midiáticas devido à constante inserção dos meios de comunicação. Podemos perceber, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000):

As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis. (...) Os sistemas tecnológicos, na sociedade contemporânea, fazem parte do mundo produtivo e da prática social de todos os cidadãos, exercendo um poder de onipresença, uma vez que criam formas de organização e transformação de processos e procedimentos (BRASIL, 2000, p. 11-12).

A utilização das mídias no processo ensino aprendizagem é cada vez mais necessária, pois torna a aula mais atrativa, proporcionando

aos alunos uma forma diferenciada de ensino. Segundo Almeida (2000):

Nós, educadores, temos de nos preparar e preparar nossos alunos para enfrentar exigências desta nova tecnologia, e de todas que estão a sua volta – A TV, o vídeo, a telefonia celular. A informática aplicada à educação tem dimensões mais profundas que não aparecem a primeira vista (ALMEIDA, 2000, p.78).

O professor, ao fazer uso de diferentes fontes de informação, renova sua metodologia de ensino e necessita receber a formação necessária para articular o uso das mídias, como internet, tv, rádio, entre outros. Assim, o docente poderá colaborar para um desenvolvimento de conhecimento significativo de seus alunos.

Segundo Sancho (1998)

O ritmo acelerado de inovações tecnológicas exige um sistema educacional capaz de estimular nos estudantes o interesse pela aprendizagem. É que esse interesse diante de novos conhecimentos e técnicas seja mantido ao longo da sua vida profissional, que, provavelmente, tenderá a se realizar em áreas diversas de uma atividade produtiva cada vez mais sujeita ao impacto das novas tecnologias (SANCHO, 1998, p.41).

O novo perfil de professor deve ser alguém comprometido e aberto a mudanças e para que isso ocorra deve se preparar, de modo que possa compreender e fazer o uso crítico das novas ferramentas de trabalho.

Chiapinni (2005) destaca que:

A formação do professor é fator imprescindível para que a escola consiga

melhorar a capacidade do cidadão comunicante, uma vez que o professor pode adotar em sua prática cotidiana uma postura que subsidia e estimula o aluno a refletir sobre o que significa comunicar-se em nossa sociedade, como também aprender a manipular tecnicamente as linguagens e a tecnologia (CHIAPINNI, 2005, p.278).

A formação dos professores é essencial para a melhoria da qualidade do ensino. A partir de um processo formativo crítico-reflexivo o docente será capaz de compreender as transformações que estão ocorrendo no mundo e entenderá a necessidade da escola acompanhar esse processo.

De acordo com Veiga apud Moran (2007):

É preciso evoluir para se progredir, e a aplicação da informática desenvolve os assuntos com metodologia alternativa, o que muitas vezes auxilia o processo de aprendizagem. O papel então dos professores não é apenas o de transmitir informações, é o de facilitador, mediador da construção do conhecimento. Então, o computador passa a ser o 'aliado' do professor na aprendizagem, propiciando transformações no ambiente de aprender e questionando as formas de ensinar (VEIGA apud MORAN, 2007, p.2).

A implantação das mídias nas escolas difere em diversos pontos, onde o principal deles é a preocupação pedagógica da utilização dessas ferramentas. Quando as mídias são utilizadas de forma adequada melhoraram o processo de ensino aprendizagem colaborando com o aluno na construção dos distintos saberes.

De acordo com Kenski (1996):

Professores estão habituados basicamente a um regime disciplinar de estudo através de

textos escritos. Formam-se professores sem um conhecimento mais aprofundado sobre a utilização e manipulação das tecnologias educacionais e sentem-se inseguros para utilizá-las em suas aulas. Inseguros para manipular estes recursos quando a escola os têm; inseguros para saber se terão tempo disponível para 'dar a matéria' [...] e, na dúvida, vamos ao texto, à lousa, à explanação oral – tão mais fáceis de serem executados, tão mais distantes e difíceis de serem compreendidos pelos jovens alunos (KENSKI, 1996, p.136).

Ao articular as mídias em sala de aula, voltando o enfoque para o desenvolvimento integral dos estudantes, o professor passa a atuar como mediador, dando o suporte necessário ao uso adequado e responsável dos recursos tecnológicos.

O professor convive com alunos "nativos da informática", nascidos na era digital, que acessam com facilidade informações por meio de variadas fontes de mídias, como: televisão, internet, rádios, além das vivências do seu cotidiano.

Segundo Araújo (2004):

Não basta introduzir as mídias na educação apenas para acompanhar o desenvolvimento tecnológico ou usá-las como forma de passar o tempo, mas é preciso que haja uma preparação para que os professores tenham segurança, não só em manuseá-las, mas principalmente em saber utilizá-las de modo seguro e satisfatório, transformando-as em aliadas para a aprendizagem de seus alunos (ARAÚJO, 2004, p.66).

Portanto, percebe-se que com as mídias surgem variadas formas de aprender e com

elas, novas competências são exigidas para a realização do trabalho pedagógico, e assim, é fundamental formar continuamente esse novo professor que vai atuar nesse ambiente, onde a mídia será um recurso mediado por ele para ampliar as possibilidades de aprendizagem no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mídias fazem parte do nosso cotidiano. A escola como parte intrínseca da sociedade na qual vivemos e aprendemos a compartilhar, comunicar e interagir, não pode ficar inerte e nem indiferente a tantas mudanças que vem ocorrendo e nos atropelando de uma forma rápida e constante.

O trabalho docente está sofrendo e passando por profundas e significativas mudanças com o uso das mídias, possibilitando uma nova e divertida maneira de construir conhecimentos, exigindo tanto dos professores como dos alunos uma nova postura em relação ao processo ensino aprendizagem.

O uso das mídias nas escolas requer uma nova postura dos professores diante do novo, devendo fazer uso das mídias como favoráveis a uma aprendizagem que muda, transforma e aperfeiçoam atitudes, comportamentos, modos de agir e pensar.

As mídias são recursos que favorecem mudanças e auxiliam na construção do conhecimento, nas quais quando utilizadas de forma correta pelos professores torna-se possível a construção de habilidades como selecionar informações, analisá-las, interpretá-las, questioná-las, antes da

aceitação como verdade absoluta.

Os professores devem aprender a usar as mídias em suas aulas e ensinar aos seus alunos como utilizar essas ferramentas de forma consciente, desenvolvendo a criticidade dentro de uma sociedade inovadora.

Conclui-se então que as mídias ocupam um papel revolucionário na sociedade, transformando que a maneira como as pessoas enxergam e atuando no meio em que vivem.



PRISCILLA CRISTINE COIMBRA

Graduação em Pedagogia pela Unid (2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Apresentação da série integração de tecnologias com as mídias digitais. In: Boletim do Salto para o Futuro. Brasília: MEC, SEED, 2005.

CAMACHO, M.G. Jornal Mundo Jovem (abril de 2014, p. 16).

CHIAPINNI, L. A reinvenção da catedral. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da Indignação, cartas pedagógicas e outros escritos. 6º reimpressão, Editora UNESP, São Paulo. SP. 2000.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e à distância. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

----- . O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologia. In: VEIGA, D.P.A. (Org). Didática: o ensino e suas relações. Campinas: Papyrus, 1996, p.127-147.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1990.

MEC – Ministério da Educação; Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio; Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2000; 71 p.

MORAN, José Manuel. Educação inovadora na Sociedade da Informação. 23ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu - MG: ANPED. 24 a 28 de set. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/23/textos/moran.pdf.htm>. Acesso em: 03 de julho de 2018.

SANCHO, D. Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.



O LÚDICO COMO FERRAMENTA PARA ALFABETIZAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO: O presente trabalho realizado com base em referenciais teóricos nos levou a refletir sobre a importância do lúdico no processo de alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental, uma vez que essa didática é trabalhada muitas vezes somente na educação infantil. Por meio deste estudo foi possível perceber como os jogos, as brincadeiras e a criação das regras contribuem para o desenvolvimento de habilidades e de saberes da infância. O lúdico nesse processo torna o ensino aprendizagem mais prazeroso significativo e promove mais interação entre o professor e o aluno. Faz-se importante que o professor compreenda o processo que a criança passa para se adequar a esse novo cotidiano escolar, e usar essa ferramenta não como um mero momento de distração, mas como uma forma de alcançar objetivos pedagógicos.

Palavras-chave: Lúdico; Desenvolvimento; Jogo; Brincadeira; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O lúdico está muito presente na educação infantil, mas quando as crianças fazem a transição para o ensino fundamental, no caso o 1º ano, o impacto é muito grande, visto que a rotina de brincadeiras, jogos, o compartilhar das mesas, a sala lúdica, as experiências, os itens que costumam carregar em suas mochilas, nada mais é igual. É difícil para essas crianças que ainda tão pequenas sejam inseridas em um mundo de disciplinas e conteúdo sem nenhum aviso prévio. Em virtude disso devemos refletir sobre a falta de preparo dos profissionais em sala de aula, que ao receber esses alunos, querem exigir que eles fiquem sentados, em fila e um atrás do outro, de forma que aquela interação de antes acaba não acontecendo, simplesmente fará parte do cotidiano deles nessa nova fase o lápis, o caderno, o livro didático e o quadro. Dessa forma, o ambiente da sala de aula se torna desagradável e desestimulador, fazendo as crianças se sentirem perdidas, especialmente no início desse processo. Os jogos, as brincadeiras tornam o ensino aprendizagem mais significativo prazeroso e atraente, o professor que utiliza essa didática faz com que o aluno desenvolva sua autonomia, criatividade, criticidade, habilidades não apenas cognitivas, mas também físicas e motora. Quando o professor se propõe a desenvolver atividades de movimento, ao mesmo tempo ele diminui a agressividade e a dispersão dos alunos que apresentam esses hábitos. É nas brincadeiras que podemos dar voz e vez para as crianças, é neste contexto que elas aprendem a

conhecer e se reconhecer como cidadãos ativos social e historicamente.

EDUCAÇÃO INFANTIL: O INÍCIO DE TUDO

Tendo em vista a proposta do atendimento à criança no Ensino Fundamental I passou a ser a partir dos seis anos, é preciso que os professores saibam como trabalhar a alfabetização com crianças tão pequenas.

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

Antes do início do tema tratado, torna-se fundamental um breve resumo do artigo da nova LDB, lei 9394/96, que reestrutura o ensino brasileiro, implantando o Ensino Fundamental de 09 anos, que inclui a Educação Infantil na educação básica.

Essa alteração na LDB trouxe muitas incertezas para o processo de escolarização, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas que em alguns momentos reconhece a criança como capaz de produzir, analisar e refletir e ao mesmo tempo tornam-se repetitivas e vazias não considerando a “bagagem” que o indivíduo já possui.

É necessário superar algumas concepções sobre o processo de aquisição da leitura e escrita que aponta o aprendizado inicial como decodificação, mas sim oferecer diversas oportunidades para que os alunos aprendam a partir do conhecimento prévio que possuem.

Essa mudança trouxe consigo a principal indagação: Devemos ou não alfabetizar na Educação Infantil?

Sobre este questionamento Magda Soares ressalta que é na educação infantil que construímos a base para garantir que as crianças dominem as práticas sociais de leitura e escrita. Mas não necessariamente as crianças de 5 anos devem ser alfabetizadas e sim terem base para garantir a alfabetização. A Educação Infantil traz o brincar como foco de aprendizagem e neste brincar pode ocorrer o contato com os diversos portadores textuais e com o mundo letrado.

Desde a Educação Infantil a criança deve ter acesso a um grande acervo de livros, é exatamente nesta fase que tudo começa “é aí que podemos inculcar o “vício” positivo da leitura”. (SOARES, 2012).

Para que se formem leitores e escritores competentes deve-se considerar todo e qualquer esforço que a criança faz para compreender este processo, desde os rabiscos, a representação simbólica, a leitura não convencional, entre tantas outras maneiras que o aluno atribui ao ato de ler e escrever antes mesmo do egresso no âmbito escolar.

As práticas de leitura e escrita na Educação infantil devem ser utilizadas como meio de comunicação construindo bases para que a criança participe criticamente da Cultura escrita. (BRITTO, 2005).

Nesta fase cabe à escola possibilitar e criar espaços para que o educando estabeleça uma relação contínua de aprendizagem proporcionando a construção de um ambiente propício, rico em desafios e elementos que

favoreçam o contato com diversos gêneros textuais, que estejam engajados no contexto sociocultural do indivíduo, possibilitando desde a Educação Infantil que se crie o hábito da leitura e escrita para que o mesmo se desenvolva durante toda a vida escolar.

É necessária que o professor entenda que ler é uma prática social, que acontece em diferentes espaços, a leitura não está restrita à escola e muito menos se faz necessária a partir do ensino Fundamental. Ela está presente em todos os espaços dentro e fora da escola. As contribuições de FERREIRO (2001) tornaram-se significativas apontando o processo de aquisição da língua escrita como um sistema de representação. Dando assim um novo significado para aprendizagem focando especialmente no sujeito, levando em consideração todo contexto social, cultural e os conhecimentos pré-existentes que o mesmo carrega consigo ao longo da sua vida escolar. Rompendo o reducionismo que delimitava a sala de aula como o único espaço de aprendizagem.

Um exemplo disso são as práticas que ocorrem na faixa etária compreendida na Educação Infantil, as mediações feitas pelo professor devem fazer parte do cotidiano do aluno, as histórias devem ser envolventes, o mediador deve instigar a participação de toda a turma na escolha da leitura, nas discussões sobre o tema ou assunto, desta maneira as crianças passam a se familiarizar com os textos dando-lhe mais sentido. Nas palavras de LERNER:

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita, sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos

poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que são necessárias assumir. (LERNER, 2002, p.18)

No decorrer deste processo o docente deve introduzir gradativamente novos textos aumentando sua complexidade, estimulando as crianças a lerem sozinhas, mesmo que não convencionalmente, a escolherem diariamente novos textos para serem compartilhados, fazendo com que as mesmas sintam necessidade de ler e escrever para se comunicar.

Segundo FERREIRO (2001), a criança alfabetiza-se melhor se:

- A criança ler e produzir uma diversidade de textos;
 - Estimuladas a entrar em contato com diversos tipos de situações de interação com a língua escrita;
 - É estimulada a enfrentar a diversidade de propósitos comunicativos e de situações funcionais vinculadas a escrita;
 - Reconhece a diversidade de problemas que devem ser enfrentados na produção da escrita (organização espacial, gráfica, ortográfica, pontuação, seleção e organização lexical e textual, etc.);
 - São criados espaços para o exercício de diferentes posições enunciativas diante do texto (autor, corretor, comentarista, avaliador, ator...).
 - A diversidade de experiências dos alunos permite enriquecer a interpretação do texto.
- No início de sua escolarização a criança deve fazer parte de um processo educativo

eficiente e significativo, que assegure condições de aprendizagem “que respeitem as inclinações naturais da infância, dentre elas, o brincar.” (ALMEIDA, 2003).

Atividade lúdica na educação infantil favorece a construção do aprendizado, porém ao incluir os jogos ou brincadeiras no contexto educacional, o professor deve ter claro seu objetivo, buscando identificar os valores, ideias, interesses e as necessidades individuais ou do grupo. “Os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual” (ALMEIDA, 2003).

Inserir as crianças no âmbito escolar não deve ser visto como um mundo novo, inerente à infância, ou inerte ao ambiente vivido em família, é possível conciliar esses dois polos sem dissociar as características específicas de cada um, introduzindo no ambiente escolar a brincadeira, que é a essência da infância.

Sabemos que as crianças ao serem inseridas no contexto escolar, as mesmas são antecipadas tanto pelos pais, quanto educadores à escolarização precoce, “quanto mais cedo introduzidas nas práticas escritas, melhor a qualidade da escola”, MELLO (2006), esquecendo-se das atividades lúdicas, vistas como improdutivas a esse processo.

Porém, existem inúmeros autores que defendem o brincar como atividade essencial para a formação da identidade, da inteligência, da personalidade da criança e base para aquisição da escrita.

Segundo BORBA (2006):

A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no contexto familiar [...] (BORBA, 2006, p.44).

Dentre as contribuições desses autores destacam-se as de BORBA, 2006, que afirma que: O brincar “supõe também o aprendizado de uma forma particular de relação com o mundo marcada pelo distanciamento da realidade da vida comum”.

Devemos nos apropriar dos momentos de brincadeira para facilitar o processo de alfabetização, uma vez que muitas das crianças inseridas no contexto escolar nunca obtiveram acesso a livros, ou um ambiente alfabetizador, encontram-se “perdidas”, no que diz respeito à leitura e escrita, vendo os mesmos como algo desconhecido e “amedrontador”.

Para BORBA (2006):

O brincar é um importante processo psicológico, iniciado na infância, que permite aos sujeitos se desprenderem das restrições impostas pelo contexto imediato e transformá-lo. Com isso, podemos afirmar que esse medo existente da criança com o novo pode ser superado através do uso da brincadeira. (BORBA, 2006, p.33)

KISHIMOTO (1998) defende a relevância da brincadeira afirmando:

A brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta

divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo. Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções. (KISHIMOTO, 1998, p.151)

Neste sentido, as brincadeiras são um excelente recurso de aprendizagem e desenvolvimento (BARBOSA, 2008), visto que, as brincadeiras enriquecem e estimulam a imaginação, que por si favorece o processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento físico, afetivo, motor e intelectual, o que de acordo com LDB, torna-se imprescindível para o desenvolvimento integral do educando.

PRÁTICAS PARA DESENVOLVER A LEITURA E A ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO COM O USO DE JOGOS E BRINCADEIRAS

Sobre a necessidade de se implantar a leitura e a escrita na escola, LERNER afirma que:

“[...] é necessário fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita, sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir”. (LERNER, 2002,

p.18)

Para desenvolver as práticas de leitura e escrita na alfabetização o professor deve ser capaz de fazer intervir na realidade do educando, levando-os a um processo extenso nas práticas sociais que envolvem o ato de ler e escrever.

Faz-se necessário que o professor adeque o cotidiano do aluno à sala de aula, que planeje ações para ensinar a real função da linguagem escrita, que utilize os diversos gêneros textuais para desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma criativa e autônoma e que essencialmente respeite os conhecimentos prévios dos alunos. “Trazer para dentro da escola a escrita e leitura que acontecem fora dela”. (LERNER, 2002).

Desenvolver atitude autônoma é propiciar ao aluno desde o início da sua escolarização um ambiente alfabetizador.

Ao tratarmos de jogos e brincadeiras por vezes direcionamos nosso olhar para Educação Infantil, onde o brincar, o jogar está inserido de maneira clara nos objetivos do desenvolvimento pleno da criança, porém a criança ao ser inserida no Ensino Fundamental vai deixando de se relacionar com o mundo por meio da brincadeira e começa a fazer do estudo a forma explícita de sua relação com o mundo, e educadores por vezes, nos restringimos apenas nos procedimentos do ensino fundamental, e não deixamos espaços para que a criança possa viver ainda um tempo de brincar.

KISHIMOTO (2007) afirma:

Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e

formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democracia, porque enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social. (KISHIMOTO, 2007, p.15)

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, devemos “contaminá-lo” com procedimentos e atividades lúdicas que temos como típicas da Educação infantil.

O brincar é uma atividade que permite a produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças e a brincadeira com uma das principais contribuições para o processo de apresentação da escrita à criança vale ressaltar de que o ensino da escrita deve ser apresentado de modo que a criança necessite dela, que seja uma atividade cultural e necessária, tanto quanto à fala.

Nesse sentido, inserir o brincar no âmbito escolar desconsiderando sua importância, fragmentamos o processo de aprendizagem e a brincadeira perde então o seu encantamento, tornando-se mais um conteúdo programático sem sentido para o educando.

Cabe ao educador propiciar maiores espaços para o lúdico dentro do contexto escolar, propiciando um brincar envolvente, KISHIMOTO (1998) afirma que.

“[...] é importante compreender o jogo, o brinquedo e a brincadeira como atividade que promove mudanças significativas no

desenvolvimento infantil e não apenas como um elemento presente no cotidiano das crianças”. (KISHIMOTO, 1998, p.26)

Devemos destacar também atividades significativas para promover a leitura, entre elas destacam-se as atividades em duplas, na qual as crianças se auxiliam mutuamente e discutem a obra, além de ser um bom momento para promover a troca de livros.

Vale ressaltar algumas práticas descritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais que nos oferecem um alicerce para desenvolver a habilidade de ler e escrever na alfabetização, como o uso de projetos que são situações que oferecem reais condições de produção de textos escritos e falados, produção com apoio, situações de criação, leitura diária, leitura colaborativa, atividades sequenciadas de leitura, atividades permanentes e por fim o brincar.

Para BORBA (2006):

“[...] a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo.” (BORBA, 2006, p.39).

Estes subsídios é que nos permitem efetivar

o sucesso das ações diárias, cabe então ao professor encontrar o melhor caminho para alfabetizar letrando, fazendo o uso dos jogos e brincadeiras como auxiliares deste processo, promovendo a construção e a ampliação dos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

presente pesquisa buscou desvendar os aspectos específicos sobre o processo de leitura e escrita na alfabetização com o uso de jogos e brincadeiras. Visto que a mesma ao longo dos anos vem sendo reestruturada em virtude de estudos voltados a psicogênese da língua escrita.

Um breve resumo deste período e das Leis de Diretrizes e Bases da Educação se fez necessário para introdução nos temas relacionados no primeiro e segundo capítulos que destacam a importância da alfabetização na Educação Infantil e da conciliação da alfabetização e letramento.

É de fundamental relevância entender que a alfabetização é o processo pelo qual o sujeito passa a ter o domínio e desenvolve habilidades para codificar e decodificar o código do sistema linguístico. E que letramento é fazer o uso desse domínio nos diferentes contextos social, porém ao conciliar alfabetização e letramento, ou seja, alfabetizar letrando é propiciar aos alunos uma relação intrínseca entre o ler e escrever, é favorecer a “interação com os diferentes portadores da leitura e escrita” (SOARES, 2009), possibilitando o uso desse domínio em diversas esferas sociais estimulando o uso da leitura e escrita na sociedade,

favorecendo aos indivíduos uma interação com práticas de leitura e escrita para o uso em suas funções reais, comunicar-se.

Buscamos ainda mostrar caminhos e alternativas para que o professor como mediador possa efetivar esta prática por meio do uso de jogos e brincadeiras.

É essencial que se faça uma reflexão sobre o brincar como auxiliador na aquisição da leitura e escrita nas séries iniciais buscando desenvolver integralmente o indivíduo, por intermédio de práticas inovadoras e socializadoras, criando condições para garantir uma educação plena e de qualidade.



PRISCILLA PIFFER DO NASCIMENTO

Graduação em Pedagogia na Universidade São Judas Tadeu (2010); Pós-graduanda em Alfabetização e Letramento graduanda em Arte pela Faculdade Campos Salles (2018); Professora de Ensino Fundamental I na E.E. General do Exército Vicente de Paulo Dale Coutinho e Professora de Educação Infantil no CEI Parque Cocaia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA P. N. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 6 ed. SP: Loyola, 1999.

BARBOSA, M. C. S. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. Educ.Soc, v.18, n.59, Campinas, ago.1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 03 de maio 2018.

BORBA, Ângela M.O. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In Brasil. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: Inclusão para crianças de seis anos de idade. Brasília, 2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDB): 9394/96.

BRITTO, Luiz Percival Leme IN FARIA, Ana Goulart de, MELLO, Suely Amaral (org.). O mundo da escrita no universo da pequena infância - Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emília. Reflexões Sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO. T.M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação. 3ª edição. São Paulo. Ed. Cortez, 2007.

_____. Tizuko Morchida. O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

LERNER Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível, e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELLO, Suely Amaral. O processo e aquisição da escrita na educação infantil: Contribuições de Vygotsky. Campinas: autores associados, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: Anais da 26ª. Reunião Anual da ANPED, em outubro de 2003a: MG.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Revista Pátio n.29 fev. 2004. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 28 de maio 2018.



PLASTICIDADE CEREBRAL EM FASE ESCOLAR

RESUMO: O presente trabalho tem como principal objetivo o esclarecimento aos profissionais da Psicopedagogia relacionado às adaptações entre o sistema nervoso central, e a habilidade dele de modificação e estruturação próprio a fim de organizar o seu funcionamento, mostrando o quanto a neuropsicopedagogia pode auxiliar para o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Tendo, como relevância principal de pesquisa demonstrar a necessidade da busca pelo conhecimento da neuropedagogia e nas questões da fisiologia do cérebro humano, para obtenção do entendimento na origem da dificuldade de aprendizado ou no caso de lesão como o cérebro encontra novas conexões para suprir a parte deficiente, mostrando que cada indivíduo aprende de uma maneira e o professor precisa conhecer as diferentes formas de aprendizagem, para aplicar dentro de sala de aula, tentando chegar a todos os seus alunos, a melhor maneira possível.

Palavras-chave: Aprendizagens; Dificuldades; Educação.

INTRODUÇÃO

Nosso cérebro tem cerca de 100 bilhões de neurônios, sendo responsável por diversas emoções, sonhos, desejos, pela aprendizagem de diferentes níveis cognitivos e pela diversidade de comportamentos, surgindo com isso inúmeros questionamentos sobre a mente e a consciência e mesmo com o avanço da tecnologia e da ciência, o cérebro humano continua a ser uma das estruturas mais complexas e fascinantes do universo conhecido.

O nosso sistema nervoso, a maneira como funciona e a sua complexidade ainda é um desafio para a humanidade, tais estudos vão compreendendo essa complexidade, melhorando com isso o conhecimento sobre o cérebro.

Esses saberes são produzidos numa velocidade vertiginosa, com a possibilidade de comprovar com experiências e exames científicos, como neuroimagem de alta tecnologia.

Os neurocientistas atualmente estudam detalhes anatômicos e fisiológicos do sistema nervoso e buscam estabelecer diversas relações com a finalidade de perceber os mecanismos que regem o comportamento humano, o que inclui estudos de doenças neurológicas, diferentes prejuízos cognitivos, distúrbios mentais e processos de aprendizagem, fora buscando estratégias eficazes de intervir, prevenir e tratar diversos problemas neurológicos.

O objetivo geral é ressaltar que vários campos do conhecimento que estudam o cérebro de diversas óticas e paradigmas: a

neurobiologia, a neuroanatomia, a medicina em si, a neuropsicologia, a neuroquímica, a psiquiatria, a química, a biologia, a anatomia, a fisiologia, a genética, a psicologia e até a filosofia.

Para compreender como desenvolver o pensamento devemos analisar a história e sua evolução, de geração em gerações. Classificando assim uma compreensão.

O objetivo específico é tentar compreender o papel e as oportunidades que as neurociências podem oferecer para o entendimento do cérebro, dos fenômenos do comportamento humano, da aprendizagem em si, da memória e da tomada de decisão.

Percebemos que dentro do Brasil há diversas riquezas naturais, diversas culturas, etnias, mas infelizmente ocorre muitas injustiças, desigualdades econômicas e sociais.

Ainda acontecem situações sobre as quais a educação acaba atuando como a ferramenta mais poderosa de transformação.

É evidente que os resultados dentro das avaliações escolares fica estampado essas diferenças, nosso país acaba ocupando uma classificação muito baixa, tipo em últimos lugares mesmo, quanto às habilidades de matemática, especialmente dentro das escolas públicas.

NEUROPLASTICIDADE: UM CONCEITO ATUAL

Aplasticidade cerebral é uma reorganização da estrutura neural das pessoas quando ocorre alguma experiência diferente das que já viveram, como o cérebro tem a capacidade

das sinapses, dos neurônios e das regiões, alterando suas propriedades por meio de estimulação.

Podemos afirmar que o aprendizado acontece de uma forma mecânica, ou automática, pois estamos sempre aprendendo algo novo, e o aprendizado novo requer dos conhecimentos que já temos, esses conhecimentos prévios, tem uma carga bem considerável de estímulos para que esses aprendizados sejam realmente permanentes em atividades constantes, fortalecendo o desenvolvimento do cérebro.

A plasticidade cerebral trata-se de um novo tema no que diz respeito às discussões relacionadas à Medicina, e com os temas relacionados com o processo de aprendizagem. Nos anos de 1950, os médicos acreditavam que pouco se poderia fazer com relação à perda dos neurônios e das conexões sinápticas, pois se achava que o cérebro não poderia regenerar-se se trata como um programa genético já definido.

Porém estudos surgiram e revelaram que porções sobreviventes do cérebro alteraram sua atividade funcional de modo a fazer vezes de outra para contribuir com sua recuperação. (BORELLA, SACCHELLI, 2009, p.162).

No ano 1906 segundo o psiquiatra italiano Ernesto Lugaro, utilizou-se do termo neuroplasticidade, referindo-se a forma adaptável em que os neurônios acomodavam-se de forma a se organizar para permitir a “maturação psíquica de aprendizagem e até mesmo a recuperação funcional após Lesões Cerebrais”. (BARLUCCHI, 2002, p.305).

Compreender o universo da neurociência

é algo complexo e intrigante; os estudos da genética mostraram que os sinais e as sinapses são compostos de uma química orgânica compostas de aminoácidos, lipídios e proteínas. São múltiplas reações em nosso organismo, antes algo desconhecido. No entendimento do psicopedagogo sobre a neurologia diante da prática psicopedagógicas, mas instituições tanto quanto nos consultórios, a fim de elucidar a interpretação de determinados diagnósticos para o entendimento de determinados transtornos de aprendizagem no desenvolvimento da criança.

Uma concepção sobre as D.A. (dificuldades de aprendizagem) não pode separar, por mais difícil que seja admiti-lo, os aspectos psicossociológicos ou psicoculturais dos aspectos neurofisiológicos ou neurobiológicos. (FONSECA, 1995, p.148).

Temos a importância de nos distanciarmos de teorias simplistas que apenas contemplem o fenômeno com base nos pontos de vista isolados; não é somente um processo de entrada e saída de informação, nem tão pouco pode ser considerado somente a base da área emocional o aprendizado integrado o cerebral, o psíquico cognitivo e o social.

Portanto podemos dizer que é um processo neuropsicocognitivo que ocorrerá num determinado momento histórico, numa determinada sociedade, dentro de uma cultura particular. (RISUEÑO & LA MOTTA, 2005 p.31).

Portanto entendemos que o processo de aprendizagem não é mais considerado como um processo de simples aprendizagem e apenas uma transmissão de informações,

nos dias atuais fala-se em um processo da dimensionalidade do saber.

Este processo de aprendizagem ocorre durante a vida toda. A neurociência é o campo quem vem na busca de compreender e entender esse processo, a aprendizagem é um processo integral, que ocorre desde o início da vida. O cérebro está sempre ativo e quando estimulado ele vai se organizando.

Por meio de estímulos cerebrais os neurotransmissores, são capazes de adaptar-se potencializando assim a sua capacidade de neural.

O QUE A PSICOPEDAGOGIA PODE AUXILIAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Ao falarmos sobre aprendizagem escolar temos consciência que os educadores se preocupam com a qualidade e o resultado de seu trabalho, planejando aulas, e sempre estão preocupados com o conteúdo que precisa ser cumprido, buscando sempre maneiras e recursos para suas aulas, além de sempre estarem em constante formação e buscando cursos voltados para sua profissão. E mesmo assim muitos alunos não atingem o conhecimento necessário para o seu desenvolvimento cognitivo.

Os professores se deparam com diversas situações em relação aos seus alunos, e alguns deles não atingem a aprendizagem esperada, por diversos problemas, e os professores se preocupam, se sentem incapazes, ficam decepcionados, acabam pegando aversão aos alunos que parecem ter apenas falta de educação, não pensando que o mesmo pode

estar sofrendo com algum problema maior.

Diversos pesquisadores das áreas de educação, psicologia e saúde estão na busca de respostas para compreenderem como acontece o aprendizado, sendo fundamental entender o conceito da Plasticidade Cerebral, como contribui para a prática educacional dentro de sala de aula, bem como as dimensões cognitivas, motora, afetiva e social no redirecionamento de seus alunos.

É necessário que os professores compreendam que os conhecimentos prévios que as crianças trazem para dentro da sala de aula, assumem um papel fundamental para a aquisição de novas aprendizagens, pois quanto mais às crianças apreenderão melhor será para organizar os novos aprendizados e mais fácil será seu aprendizado. É importante saber quais são esses conhecimentos prévios e os conceitos cognitivos que todos os alunos possuem para planejar, podendo utilizar alguns métodos pedagógicos mais adequados de acordo com o nível de aprendizado retratado pelas crianças.

O professor acaba assumindo um papel de mediador e estimulador na aprendizagem das crianças, tentando garantir a qualidade no ensino e resultados em sala de aula, mas quando essa mediação é precária, as sinapses provocadas no cérebro podem ser ineficientes durante o processo de ensino aprendizagem.

Todos os indivíduos possuem interesses e habilidades diferentes e por isso as aprendizagens são completamente diferentes, não adianta aos professores explicarem várias vezes da mesma maneira, pois só atingirão as mesmas crianças,

é importante que mudem a forma de apresentação de um conteúdo para alcance mais crianças possíveis, sendo interessante que o professor perceba a maneira como seu aluno aprende, individualmente, para tentar fazer um planejamento que alcance o maior número de aluno e tentando fazer algo diferenciado para chegar aos alunos com uma maior necessidade de atenção.

Para as crianças é interessante promover atividades desafiadoras, que provoquem suas emoções de maneiras satisfatórias, ativando o cérebro, enviando impulsos para o hipocampo, afirmando ser algo interessante e significativo para as crianças. As informações serão enviadas automaticamente ao lobo frontal para arquivamento na memória, fazendo com que esse aprendizado seja um conhecimento adquirido.

O professor quando estuda, passa compreender o funcionamento do sistema nervoso e todo o processo de aprendizagem, percebendo com isso a necessidade de inovação, instigando, e propondo atividades diversificadas e que fazem sentido para as crianças, desenvolvendo com isso um melhor trabalho, podendo intervir de modo efetivo em sua prática, desenvolvendo com isso um desempenho progressivo das crianças.

A educação vem sendo instituída tornando-se essencialmente importante para o desenvolvimento do potencial dos alunos, sempre em busca da aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, respeitando as limitações das crianças e levando em consideração seus aspectos físicos, cognitivos, emocionais, linguísticos, afetivos e sociais. É importante que o

professor proporcione aos seus alunos diferentes práticas, que sejam eficazes para o aprendizado dos mesmos.

Os processos cognitivos necessários para planejar e direcionar atividades, executar ações, controlar movimentos e regular as emoções, estão ligados à nossa capacidade de sustentar a atenção, iniciar atividades, monitorar nosso desempenho, controlar (inibir) impulsos e realizar tarefas com foco e persistência.

O SISTEMA NERVOSO E A ÁREA COGNITIVA

O cérebro é um órgão do sistema nervoso central que coordena todas as funções do nosso corpo, de tudo que fazemos no cotidiano. Desde os pequenos movimentos, como ler algum texto, a movimentação dos nossos olhos sobre as linhas, o nosso equilíbrio, nossa temperatura corporal e até mesmo o planejamento dos próximos movimentos, são ações que nosso cérebro está coordenando simultaneamente, sem que percebamos.

O nosso sistema nervoso controla todas as funções do nosso organismo, controlando nossa integração ao meio ambiente, recebendo estímulos do ambiente, interpretando e desencadeando uma corrente de respostas.

A inteligência humana passa por um processo de estruturação ou maturação contínua, desde bebê que começamos a desenvolver os esquemas motores, visuais e táteis, organizados desde as primeiras experiências, até os pensamentos hipotéticos,

que aparecem quando adolescentes.

É possível determinar as aprendizagens em todos os momentos da evolução cognitiva dos indivíduos. A criança só pode aprender as estruturas cognitivas que determinado momento permite, não adianta tentar ensinar uma criança que está no período sensório-motor, algo além do alcance de suas ações. A ação é o instrumento que permite sua aprendizagem, tendo limitações frequentes a sua ação, podendo ser um fator que atrapalhe futuramente o seu desenvolvimento cognitivo.

Já a criança do período pré-operatório, terá a função simbólica como instrumento de aprendizagem, por meio da linguagem, jogo, imitação, dramatização, etc.

Frequentemente são encontradas crianças que têm sido cobradas, em nível escolar, a funcionarem em estágios cognitivos posteriores ao seu desenvolvimento. Por exemplo: para crianças com 11-12 anos, têm sido ensinadas equações do 1º e 2º grau, conteúdos que só podem ser compreendidos na sua íntegra, quando o indivíduo já tem desenvolvidas estruturas de pensamento formal.

As manifestações pedagógicas mais frequentes, decorrentes de distúrbios cognitivos, apontados pela psicopedagogia são as seguintes: lentidão para execução das tarefas escolares em geral, pela dificuldade de raciocínio, a criança necessita de mais informações orais para iniciar e resolver a tarefa; dificuldades na matemática, na resolução de operações, no manejo dos sistemas de numeração (décima, arábico, romano) e na resolução de problemas;

dificuldades na gramática, na classificação gramatical das palavras e das regras ortográficas.

A INTELIGÊNCIA HUMANA

Temos uma enorme capacidade de representar o mundo simbolicamente, a nossa inteligência é capaz disso tudo, permitindo a criação da linguagem e, conseqüentemente toda a nossa história, desde os primórdios até o tempo atual o quanto fomos evoluindo. A linguagem é o aspecto mais importante que nos difere dos outros animais, e isso tudo por conta da inteligência humana em se adaptar e a criar uma forma de comunicação.

Para Vygotsky, “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que se passa a existir”. Isso significa que a linguagem estrutura a capacidade que temos em refletir, pensar, planejar, calcular e ter o controle sobre as ações, estrutura a inteligência.

Dentre outros signos, a apropriação da linguagem de seu grupo social constitui o processo mais importante para o seu desenvolvimento, a comunicação verbal e não verbal, englobando as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever.

A habilidade de ler é importante, é uma habilidade fundamental, podendo ser considerada um direito do ser humano, em sociedades democráticas, como assegurar que todos tenham acesso a esse bem e possam aprender a ler, desenvolvendo habilidade nessa forma de comunicação.

Um dos maiores problemas dentro das escolas públicas ainda é a alfabetização,

diante desse problema é importante ponderar que ler é uma atividade extremamente complexa, que envolve múltiplas habilidades e processos cognitivos interdependentes, que vão desde a movimentação ocular fina, passando pelo reconhecimento de letras e palavras, acesso ao seu significado, pela divisão sintática, pela análise semântica e culminando na compreensão do texto lido, ler não significa apenas decodificar as letras, associando grafemas e fonemas, mas sim, interpretar, compreender, criando hipóteses e fazendo interferências sobre o texto lido.

Ler é compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura, e escrever é conseguir transmitir o que aprendeu pelas palavras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade da escola deve ir além da escrita e a transmissão de conhecimento e isso vai depender da capacidade de “brincar” com a realidade, imaginar problemas e resolvê-los, tentar soluções sem que haja qualquer comprometimento futuro, enfim, o jogo cumpre um papel muito importante na vida de uma criança e o saber pedagógico, por si só, não consegue atingir todos os objetivos a que se destina.

Podemos perceber que o papel de um psicopedagogo dentro de cada unidade escolar seria de uma enorme utilidade, tanto para os professores, quanto para seus educandos, pois com suas intervenções poderia melhorar em muito com a qualidade de ensino e melhoraria o processo ensino aprendizagem.

As instituições escolares como um todo não possuem esse profissional à disposição, claro que dentro de equipes de professores com certeza um deve ter formação em psicopedagogia, mas esse não interfere no trabalho de seus colegas, para não ser taxado como intrometido, ou algo parecido.

O governo como um todo precisaria fazer concursos para que haja um psicopedagogo para cada unidade escolar, ou para cada duas. Fizesse mais formações com esses profissionais, pois os professores precisam de formação contínua.

Atualmente os alunos merecem uma educação exemplar baseada em investigações neurológicas, precisamos estudar novas informações, baseadas na biologia da aprendizagem do cérebro, que pode melhorar e muito a educação.

Quando estudamos o cérebro percebemos que ele processa a informação que recebe, como isso é registrado, como funciona nossa memória, como tudo isso afeta o aprender e o ensinar são alguns questionamentos que fazemos e que já começamos a delinear essas respostas com os estudos da neuropsicopedagogia.



PRISCILLA VILLAS BOAS ALMEIDA

Graduação em Pedagogia, pela UNI'SANTANA (2010); Especialização em Neuropsicopedagogia, pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil no CEI Vila Constança.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Alfabetização emocional. São Paulo: Terra, 1997.

BEYER, Hugo Otto. O fazer psicopedagógico. Porto Alegre: Mediação, 1996.

FERRARI, John Dewey: o pensador que pôs a prática em foco. Nova Escola, São Paulo, Jul./2008. Edição especial grandes pensadores. Disponível em: <http://revistaescola.abril.uol.com.br//historia-praticapedagogica-dewey-428136.shtml>. Acesso em: 02 out. 2018.

DEWEY, John. O Jogo e a Criança. São Paulo, Sumus, 1987. (tradução: Guido de Almeida).

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 2002.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. O professor da pré-escola – 2ª ed. – São Paulo: Globo, 1992.

GÓMEZ, Ana Maria S. Dificuldades de aprendizagem – detecção e estratégias de ajuda. São Paulo, SP: Nova Cultura, 2009.

LEAL, D.; NOGUEIRA, M.O.G. Dificuldades de aprendizagem – um olhar psicopedagogo. 1ª ed. Curitiba, PR: Intersaberes, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.

MASINI, E. F. S. (org.) Psicopedagogia na escola – buscando condições para a aprendizagem significativa. São Paulo: Unimarco, 1993.

MOURA, M.O. A série busca no jogo: do lúdico na matemática. A educação matemática em revista: SBEM,v3,1994.

MOURA, M.O. A medida e a criança/ Pré escolar, Campinas, SP, 1995, tese de doutorado, ED UNICAMP.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. A educação pré-escolar – Fundamentos e didática. São Paulo: Ática, 1987.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento – Um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 2001.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PIAGET, J. A. Formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1971.

RISUEÑO, A., La Motta, I. Transtornos específicos da aprendizagem. Editora Bonum, Buenos Aires, 2005.

QUEIROZ, Tânia Dias e MARTINS, João Luiz. Pedagogia Lúdica: Jogos e brincadeiras de A a Z. São Paulo, Rideel, 2002.

REDEFOR, Curso de Gestão da Escola para Coordenadores – Modulo III - Cultura, interdisciplinaridade e contextualização, 2012.

RELVAS, Marta Pires. Neurociência e transtornos de aprendizagem. 6ªed. RJ: Wak Ed, 2008.

REVISTA NOVA ESCOLA. Grandes Pensadores: a história do pensamento pedagógico no ocidente, pela obra de seus maiores expoentes. São Paulo: Editora Abril, 2003.

ROSA, S.S. Da. Brincar, conhecer, Ensinar. São Paulo: Cortez, 2001.

SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

SILVA, Maria Cecília Almeida e. Psicopedagogia: em busca de uma fundamentação teórica. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

SISTO, Firmino Fernandes e outros (org.). Atuação psicopedagógico e aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SMOLE, K. C. S. A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na pratica escolar. Reimp. Ver. Porto Alegre: Artes Médicas sul 2000.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

WITTER, G. P. e LOMÔNACO, José Fernando B. Psicologia da aprendizagem. São Paulo – EPU, 1984.

ZABALA, A. A prática educativa, como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



ÁLGEBRA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO: Com a proposição da Base Nacional Comum Curricular (2017) de que se ensine Álgebra desde as primeiras séries do ensino fundamental, começam a surgir questionamentos sobre como fazer tal inserção e, portanto neste estudo iremos refletir a respeito das potencialidades do que é trazido com relação à Álgebra para estas séries, pois tal proposição revela-se para muitos como novidade. Iremos notar que antes da homologação da Base (2017) estudos já vinham sendo desenvolvidos na busca de um ensino mais significativo, até mesmo com a proposição de conceitos abstratos para os anos iniciais do fundamental na busca de dar sentido e propor um ensino mais fluido e expressivo.

Palavras-chave: Álgebra; Ensino Fundamental; Matemática.

INTRODUÇÃO

A Álgebra é o campo da matemática que estuda de maneira formal equações e operações, o que a torna, de certo modo, distante do educando por seu caráter abstrato, fazendo com que muitos deles apresentem dificuldades na mesma.

Se considerarmos em conjunto o sistema professores e alunos, encontraremos nos dias atuais uma forte tensão. Para os professores, de um lado, a álgebra representa a ferramenta matemática por excelência; poder-se-ia dizer que eles se formam numa matemática algebrizada. Os alunos, de outro lado, veem a álgebra como fonte de infinita incompreensão e de dificuldades operacionais insuperáveis (SESSA, 2009, p.6).

Antes mesmo da homologação da Base Nacional Comum Curricular (2017) – BNCC – alguns estudiosos já pensavam e propunham modos de como minimizar o impacto deste campo da matemática aos educandos, pois muito dos conceitos construídos pelos educandos nas séries iniciais além de não estruturar o pensamento para as questões algébricas em alguns aspectos, acabam por se colocar de maneira conflituosa em alguns outros. As reflexões de tais autores caminhavam no sentido de se propor uma passagem mais amena pela reconstrução de alguns conceitos ou ainda o recurso aos jogos no intuito de proporcionar uma entrada mais prazerosa neste campo, como poderemos ver a seguir alguns exemplos. Já Brizuela (2009) propõe em seu estudo que a Álgebra seja introduzida desde cedo aos pequenos,

nas primeiras séries do ensino fundamental. Alguns dos resultados de seus estudos além de valorosos se relacionam a proposição apresentada na Base (2017).

A BNCC (2017) – documento normativo que propõe a elaboração / revisão dos currículos da Educação Básica brasileira numa perspectiva de equidade e formação integral, homologada em dezembro de 2017 – propõe para a matemática cinco unidades temáticas que se correlacionam: Números, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística, Geometria e Álgebra. E traz a novidade da introdução da Álgebra desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, deste modo, passa a se fazer necessária a reflexão sobre qual maneira seria a indicada para tal abordagem.

Um ponto que no geral se apresenta comum nas mais variadas proposições é o recurso à situação problema a fim de introduzir novos conceitos de maneira significativa, desse modo tal aspecto requer também atenção do educador na busca de uma proposta que faça sentido ao educando e o envolva de fato.

O OLHAR PARA A ÁLGEBRA DE MANEIRA SIGNIFICATIVA ANTES DA HOMOLOGAÇÃO DA BNCC

O aprendizado da Álgebra sem um preparo preliminar das crianças nas séries iniciais do ensino fundamental requer delas um repensar de verdades que já tinham como absolutas no aprendizado da Aritmética, pois no contexto da Álgebra ter um número após o sinal de igual nem sempre significa que a

conta já está resolvida, não é uma regra o resultado estar à direita do sinal de igual, as letras passam a ter uma função maior do que representar unidades de medida, elas podem representar também incógnitas ou variáveis, como vemos em: $20=8x+12$. As crianças “[...] sentem a perda de sentido do que já sabem e julgam as dificuldades operatórias difíceis de serem superadas” (DOMINGUES apud VICHESSE, 2009, online).

Um caminho para superar as dificuldades mencionadas nesse contexto é clarificar com os educandos que os processos aritméticos com os quais já tiveram contato são válidos, no entanto para as resoluções algébricas se faz necessário o conhecimento de novos procedimentos, sendo necessária uma série de novas construções com os educandos, como o significado do sinal de igual (=) representando equivalência, nas situações problemas a tradução para a linguagem matemática das proposições, tendo a clareza de que é um processo, que mais do que se apegar a algoritmos é importante proporcionar ao educando a capacidade de pensar matematicamente e fazer generalizações possibilitando a ele e valorizando seus esquemas, desenhos e estratégias na busca de resoluções, pois como nos afirma DOMINGUES apud VICHESSE (2009) “A generalização, algo essencial para o entendimento dos conceitos algébricos, não nasce do acúmulo de evidências pontuais em exemplos”.

Outra abordagem possível aos anos finais do ensino fundamental na busca de tornar o campo em questão mais atrativo e significativo é o recurso aos jogos, conforme

indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

Os jogos podem contribuir para um trabalho de formação de atitudes – enfrentar desafios, lançar-se a busca de soluções, desenvolvimento da crítica, da intuição, da criação de estratégias e da possibilidade de alterá-las quando o resultado não é satisfatório – necessárias para a aprendizagem da matemática (PCN, 1998, p.47).

Como apontado por MIGUEL e CONEJO (2014) o ensino por meio de jogos e situações lúdicas é importante por propiciar um momento de aprender prazeroso:

Para o ensino do cálculo algébrico, o jogo contribui para o desenvolvimento do pensamento racional e das atividades cotidianas, motiva os alunos e estimula a concentração além de levá-los a busca de solução e o enfrentamento de desafios criando estratégias para encontrar o resultado (MIGUEL; CONEJO, 2014, p. 16).

Apesar de a Base (2017) propor um novo olhar para a Álgebra iremos tratar um pouco a respeito de estudos propostos da Álgebra em sua totalidade desde cedo aos pequenos, pois tal concepção muito tem de contribuição para a reflexão aqui proposta. BRIZUELA apud SANTOMAURO (2009) defende que a Álgebra deva ser ensinada desde cedo aos pequenos, por meio da proposição de situações problemas que possibilite a eles liberdade de resoluções e o registro das mesmas, inclusive o uso de letras e equações. Segundo a pesquisadora, o estudo não estanque da Aritmética e da Álgebra desde as séries iniciais faz com que o ensino da matemática seja mais fluido:

“Dessa forma quando as crianças chegam aos 13 ou 14 anos, não estranham que haja incógnitas ou variáveis nos problemas e conseguem resolvê-los com propriedade”.

Brizuela (2009) desenvolve uma pesquisa com crianças norte-americanas de 7 a 9 anos e afirma ser possível ensinar Álgebra desde cedo, fazendo com que elas usem notações para representar seu raciocínio na resolução de problemas. Para exemplificar os resultados obtidos pela pesquisadora irei discorrer a respeito de duas de suas proposições e observações:

A primeira situação tem como objetivo o uso de tabelas, neste caso os educandos já haviam tido contato com o objeto de conhecimento, e foi apresentada para elas a seguinte situação problema:

Dia 1: Três irmãos guardavam em cofres o dinheiro recebido da avó. Um dia, contaram quanto cada um tinha: Jessica tinha 7 dólares, Daniel, 4 dólares, e Leslie, nada. Mostre quanto dinheiro cada um tem.

Dia 2: A avó deu a cada criança 2 dólares. Com quanto dinheiro ficou cada um?

Dia 3: A avó visitou novamente as crianças e deu 3 dólares para os netos. Mostre em uma tabela com quanto dinheiro ficou cada um, representando as situações (SANTOMAURO, 2009, online).

À qual um dos educandos de 7 anos, aluno do segundo ano, apresenta como resolução uma lógica pessoal similar a seguinte:

Figura 1 - Uma das resoluções apresentadas à situação

Dia 1	Dia 2	Dia 3
J7	J9	J12
D4	D6	D9
L0	L2	L5

Fonte - SANTOMAURO, 2009

Outro exemplo tem como objetivo o uso de equações, no entanto não solicita explicitamente tal uso:

Duas alunas vão à frente da sala e recebem diferentes quantidades de doces.

São elas:

Briana: 2 tubos, 1 caixa e 7 doces soltos

Susan: 1 tubo, 1 caixa e 20 doces soltos

Sabe-se que:

a) Cada caixa contém a mesma quantidade de doces.

b) Cada tubo contém a mesma quantidade de doces.

c) Cada aluno tem a mesma quantidade total de doces (SANTOMAURO, 2009, online).

Dentre as observações da pesquisadora, nota-se que a maioria da classe se utilizou de desenho para a resolução deste problema, sendo que parte significativa recorreu a equações e ao uso de pelo menos uma

incógnita como pode ser observado na ilustração a seguir, baseada na resolução de um aluno de 9 anos, do quarto ano:

Figura 2 – Resolução utilizando equações e incógnitas

$$N + Z + 20 = N + \cancel{Z}Z + 7$$

$$20 = Z + 7$$

Fonte – SANTOMAURO, 2009

A educadora estabelece analogias como à aprendizagem de uma língua estrangeira, afirmando acreditar não haver porque esperar que as crianças tenham mais idade para lhes ensinar que letras podem representar números, ela entende que a aprendizagem é um processo no qual a criança deve ser bastante atuante e diz: “O uso da linguagem convencional não importa em um primeiro momento. A aprendizagem algébrica deve ser vista como um processo. Nem automático nem rápido, mas que depende de um trabalho intelectual genuíno das crianças para que se apropriem das representações” (BRIZUELA, 2009, online).

Veremos que os estudos de BRIZUELA (2009) dialogam com a proposição da Base (2017) no sentido de fundamentar a Álgebra desde cedo, possibilitar as várias resoluções

por meio de uma proposta direcionada pela resolução de problemas, mediação do professor e sistematização de resultados. Os educandos estão aprendendo a representar seu pensamento matemático, fazer generalizações e observar regularidades.

O TRABALHO COM A ÁLGEBRA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA BNCC

O fato de a Base (2017) propor um trabalho com a Álgebra desde os primeiros anos do ensino fundamental nos conduz a buscar um novo olhar para este campo tido como a parte da matemática que estuda leis e operações nas quais geralmente são utilizadas letras para representar valores desconhecidos. Tal proposição vai à direção de buscar amenizar o impacto que o educando vem tendo atualmente ao ser surpreendido com a Álgebra nos anos finais do ensino fundamental (5º ao 9º ano), possibilitando nos anos iniciais uma boa fundamentação e algumas quebras de paradigmas errôneos, como, por exemplo, de que ao lado direito do sinal de igualdade deva sempre estar o resultado de uma operação e ponto final e / ou que estando ali um número a operação já esteja resolvida e não seja necessário fazer mais nada.

Aprender a generalizar situações nos primeiros anos do ensino fundamental ajuda a amadurecer a mente do educando para traduzir situações problemas para a linguagem matemática mais abstrata que

é requerida nas séries finais nas quais se faz necessário o uso de letras e algoritmos mais complexos. Sem falar que viabiliza um ensino mais fluido, pois não será necessário ao professor especialista de matemática desmistificar certos conceitos.

Segundo a BNCC (2017) a finalidade dessa unidade temática é

[...] o desenvolvimento de um tipo especial de pensamento – pensamento algébrico – que é essencial para utilizar modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e, também, de situações e estruturas matemáticas, fazendo uso de letras e outros símbolos. Para esse desenvolvimento, é necessário que os alunos identifiquem regularidades e padrões de sequências numéricas e não numéricas, estabeleçam leis matemáticas que expressem a relação de interdependência entre grandezas em diferentes contextos, bem como criar, interpretar e transitar entre as diversas representações gráficas e simbólicas, para resolver problemas por meio de equações e inequações, com compreensão dos procedimentos utilizados. As ideias matemáticas fundamentais vinculadas a essa unidade são: equivalência, variação, interdependência e proporcionalidade. Em síntese, essa unidade temática deve enfatizar o desenvolvimento de uma linguagem, o estabelecimento de generalizações, a análise da interdependência de grandezas e a resolução de problemas por meio de equações ou inequações (BNCC, 2017, p. 268).

Mas será que é possível tal trabalho com

as séries iniciais do ensino fundamental? É possível se pensarmos que a esta etapa da educação cabe fundamentar a Álgebra, e iremos discorrer sobre as maneiras que isto pode ser feito a começar pelo que é proposto pela própria BNCC (2017):

[...] as ideias de regularidade, generalização de padrões e propriedades da igualdade. No entanto, nessa fase, não se propõe o uso de letras para expressar regularidades, por mais simples que sejam. A relação dessa unidade temática com a de Números é bastante evidente no trabalho com sequências (recursivas e repetitivas), seja na ação de completar uma sequência com elementos ausentes, seja na construção de sequências segundo uma determinada regra de formação.

A relação de equivalência pode ter seu início com atividades simples, envolvendo a igualdade, como reconhecer que se $2 + 3 = 5$ e $5 = 4 + 1$, então $2 + 3 = 4 + 1$. Atividades como essa contribuem para a compreensão de que o sinal de igualdade não é apenas a indicação de uma operação a ser feita. A noção intuitiva de função pode ser explorada por meio da resolução de problemas envolvendo a variação proporcional direta entre duas grandezas (sem utilizar a regra de três), como: “Se com duas medidas de suco concentrado eu obtenho três litros de refresco, quantas medidas desse suco concentrado eu preciso para ter doze litros de refresco?” (BNCC, 2017, p. 268).

Na qual já observamos inicialmente que o foco é o trabalho com a resolução de problemas, possibilitando a generalização de regularidades e equivalências – ampliando

o sentido do sinal de igual (=) –, sequências numéricas e noções iniciais de proporção, dentre outras noções prévias que se possa fundamentar sem o recurso a abstração e formalizações rígidas, mas a fundamentação e base para o pensamento algébrico, o registrar de processos que precedem a resolução de um problema, como já observados em algumas das ideias propostas pela pesquisadora Brizuela (2009), por exemplo.

As Orientações Didáticas do Currículo da Cidade trazem um aspecto bastante alinhado à proposição da BNCC (2017) com relação ao estudo da Álgebra nas séries iniciais.

O estudo da Álgebra traz uma forma de pensar sobre situações matemáticas que envolvem o processo matemático de generalização, tendo por base a observação e análise de dados numéricos, padrões, regularidades ou relações matemáticas, e expressa essas generalizações usando recursos diversos, como a linguagem natural, diagramas, tabelas, fórmulas ou símbolos matemáticos. De acordo com as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade o educador deve organizar e propor atividades de cunho exploratório-investigativo a fim de propiciar a capacidade da generalização, logo do pensamento algébrico. Tais aspectos são reforçados no texto pautados, por exemplo, na ideia de KIERAN (2007), o autor comenta que resultados de pesquisas apontam para a importância de promover a generalização algébrica logo nos primeiros anos de escolaridade, sem que necessariamente sejam utilizadas notações algébricas. Assim, o estudo da Álgebra não deve ser apenas

uma técnica, mas uma forma de raciocínio sobre situações matemáticas, denominado pensamento algébrico.

Neste material são dadas algumas sugestões como a proposição da seguinte situação para trabalhar a compreensão de equivalência – pensamento relacional:

Figura 3 – Proposição para trabalhar a ideia de equivalência

$$\boxed{} + \boxed{} = \boxed{20}$$

$$\boxed{} + \boxed{} = \boxed{20}$$

Fonte – SÃO PAULO, 2018

Possibilitando ao educando conclusões como, por exemplo, $18+2=5+15$.

E a seguinte para trabalhar a ideia de sequência e padrão – pensamento funcional:
 Figura 4 – Proposição para trabalhar a ideia de sequência e padrão

Giovanna e Júlia encontraram em uma revista de passatempo uma ilustração para ser pintada.



Giovanna começou a pintar e pediu que Júlia continuasse, mas que fizesse observando o padrão que ela estava utilizando. Veja o que Giovanna já realizou.



Júlia perguntou: - *O que é padrão?*

Giovanna disse: - *É o que está sendo repetido nessa figura.*

Júlia, então, respondeu: - *A ordem das flores e as cores utilizadas.*

E Giovanna concluiu: - *Isso mesmo.*

Ajude Júlia a completar a pintura, respeitando o padrão estabelecido por Giovanna.

Fonte – SÃO PAULO, 2018

Conforme discorrido acima tais proposições são exemplos de atividades que trabalham a ideia de equivalência, sequência, possibilitando observações de padrões e generalizações, preparando terreno para a construção de conceitos algébricos, como a construção de equações e funções.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2014) estabelece, dentre outros, como direitos de aprendizagem em matemática do educando do ciclo de alfabetização:

- Reconhecer regularidades em diversas situações, compará-las e estabelecer relações entre elas e as regularidades já conhecidas;
- Perceber a importância da utilização de uma linguagem simbólica na representação e modelagem de situações matemáticas como forma de comunicação;
- Desenvolver o espírito investigativo, crítico e criativo, no contexto de situações problemas, produzindo registros próprios e buscando diferentes estratégias de solução.

Dos quais se destaca a importância de um trabalho que prepare o educando para o aprendizado da Álgebra, por meio de situações nas quais ele reconheça regularidades, se inicie na modelagem matemática e na apropriação da linguagem simbólica por meio de situações problemas significativos que propiciem liberdade, criatividade de registro e busca por estratégias variadas.

Uma atividade bacana compartilhada no XII Encontro Nacional de Educação Matemática

(2016) é a seguinte que vai à direção de propiciar aos educandos seus direitos de aprendizagem relacionados à Álgebra:

“Montando uma fila”: A professora deslocou-se com os alunos num ambiente externo da escola. Solicitou que eles montassem 4 filas com critérios e motivos diferentes. Depois solicitou que eles descobrissem o “segredo”. Num segundo momento os alunos criaram o “segredo” da fila para que os colegas descobrissem. O terceiro momento foi o da socialização dos segredos criados pelos alunos por meio de fotografias tiradas durante o movimento. Nesse momento os alunos discutiram o que surgiu e a professora junto com a pesquisadora fizeram as problematizações (SANTOS; MOREIRA, 2016, p. 4).

Cujo objetivo foi envolver os alunos na tarefa para que reconheçam o motivo da sequência pela percepção de sua regularidade e fazer a generalização.

Neste mesmo encontro é discutida uma série de atividades que viabilizam o protagonismo do educando, a modelagem, a criatividade, o uso de várias estratégias com foco na observação de regularidades e a generalização. Ao que concluíram satisfeitas com a proposição, as preletoras do minicurso apresentado neste encontro, cuja temática abordava práticas que deram resultados positivos:

Notamos que durante todo o processo de investigação, os alunos se envolviam e se apropriavam dos conceitos conforme dialogavam com o movimento de cada tarefa. Constatamos isso quando os alunos puderam voltar nas discussões passadas,

argumentar, expor, construir seu próprio modo de justificar o que aprendeu e visualizar a própria produção. Reforçamos que desse modo eles puderam desenvolver estratégias percussoras das ideias algébricas (SANTOS; MOREIRA, 2016, p. 6-7).

Mediante tais proposições conclui-se que o ensino da Álgebra nos primeiros anos do ensino fundamental é um ganho para o educando, bastando ao educador ter clareza do que é possível e necessário, viabilizando situações que propiciem a criatividade e o uso de estratégias variadas na busca da visualização de padrões e regras de formação, bem como deixando clara a noção de equivalência relacionada ao sinal de igual, sendo assim a Base (2017) sugere um processo de ensino e aprendizagem com foco no direito do educando aprender com significado e fundamentação desde cedo.

O PROTAGONISMO DO EDUCANDO E A SITUAÇÃO PROBLEMA COMO PROPOSIÇÃO DE NOVOS APRENDIZADOS

Como vimos até aqui o disparador das situações de aprendizagem significativas em matemática tem sido o recurso ao uso da situação problema. É o que tem sido recorrentemente reafirmado nos estudos a respeito da temática buscando propor aos educadores uma nova perspectiva, que estes invertam o processo que usualmente estão acostumados, como nos dizem VILA e CALLEJO (2006) “[...] o ensino/aprendizagem por meio da resolução de problemas é uma

tentativa de modificar o desenvolvimento habitual das aulas de Matemática”, ao invés de expor o conceito na lousa, dar exemplos e propor situações problemas, que ao construir um novo conceito partam de uma situação problema, que potencializem a construção do conhecimento por seus educandos (as) por meio de situações desafiadoras alinhadas ao seu contexto e cotidiano dos mesmos.

Como vimos um pouco nas situações exemplificadas, é importante que o professor reconheça que mais do que inverter as etapas habituais existem momentos de extrema importância que precisam ocorrer e a necessidade de assumir papéis ao longo dos mesmos para que o processo seja validado. O professor deve escolher qual será o agrupamento para a atividade proposta, deixar claro a todos o enunciado da atividade, estar sempre à disposição ao longo da atividade para tirar dúvidas e fazer encaminhamentos que direcionem os educandos (se necessário), criar um ambiente em que os educandos sintam que as várias formas de resolver são possíveis e podem ser válidas (esquemas, desenhos, tabelas, operações), permitir que apresentem e discutam os resultados a que chegaram para que neste momento toda a classe reunida possa construir junto conhecimento e por fim, não menos importante, o professor deve formalizar os novos conceitos e conteúdos construídos, como propõe ONUCHIC e ALLEVATO (2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um ponto importante a clarificar é que o

tema é de extrema abrangência e de modo algum me ocorreu esgotá-lo, mas instigar o leitor a respeito das possibilidades do trabalho com a Álgebra desde cedo, bem como seu potencial em favorecer o aprendizado do educando da Educação Básica como um todo.

Deste modo vimos um pouco sobre uma riqueza de materiais e possibilidades que podem tornar o ensino e aprendizagem mais fluido e significativo para o educando – foco do processo. Fica assim o convite para explorar tais materiais e buscar uma proposta inovadora à luz do que propõe a Base Nacional Comum Curricular (2017) para o ensino da Álgebra nos anos iniciais do ensino fundamental, a começar pela leitura das habilidades para este campo da matemática que se encontram nas páginas 276 a 295 do documento.

Pode-se concluir que tal ensino é sim possível, que muitos educadores até já praticavam parte das ideias aqui expostas fazendo-se necessária apenas a alguns a clareza de seu trabalho e a intencionalidade na busca de um ensino de matemática de qualidade e de sanar dificuldades históricas relatadas pelos educandos com esta matéria.



RAQUEL GUIMARÃES DE MEDEIROS

Graduação em Matemática pela Universidade de São Paulo (2010); Especialista em Matemática pela Universidade Federal de São João del Rei (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Euzébio da Rocha Filho, Professora de Educação Básica na EPG Vinícius de Moraes

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 25 julho 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997, 1999.

OLIVEIRA, S. A.; PASSOS, C. L. B.; ROMANATO, M. C. Resolução de Problemas em Aulas de Matemática nos Anos Iniciais: Compartilhando Experiências da Formação Continuada e da Prática Docente. Educação Matemática em Revista. N. 32. março 2011. Disponível em: <<http://www.sbem.com.br/revista/index.php/emr/article/view/203/193>>. Acesso em 23 julho 2018.

ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO N. S. G. Ensino-aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, M. A.V. (Org.). Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas (Seminários e Debates). São Paulo: UNESP, 1999.

Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Saberes matemáticos e outros campos do saber. Caderno 08. Brasília 2014.

MIGUEL, S.; CONEJO, P. D. Jogos e Atividades Lúdicas no Ensino da Álgebra. Os desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor Pde: Artigos, Paraná, v. 1, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_mat_artigo_sirlei_miguel.pdf>. Acesso em 24 julho 2018.

SANTOMAURO, Beatriz. Álgebra desde cedo. Nova Escola, São Paulo, edição 227, nov. 2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1639/algebra-desde-cedo>>. Acesso em 23 julho 2018.

SANTOS, C. C. S.; MOREIRA K. G., XII Encontro Nacional de Educação Matemática, 2016, São Paulo. O Pensamento Algébrico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2016. 7 p. Disponível em: <www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/4980_2866_ID.pdf>. Acesso em 25 julho 2018.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Ensino Fundamental - Matemática. São Paulo: SME / COPED, 2018. v. 1. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>>. Acesso em 24 julho 2018.

SESSA. Carmen. Iniciação ao Estudo Didático da Álgebra: Origens e Perspectivas /Carmen Sessa: tradução Damian Kraus. - São Paulo: Edições

SM, 2009.

VICHESSI, B.; MARTINS, A. R. O ensino da álgebra. Nova Escola, São Paulo, Edição 224, ago. 2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2744/o-ensino-da-algebra>>. Acesso em 24 julho 2018.

VILA, A.; CALLEJO, M. L. Matemática para Aprender a Pensar: O Papel das Crenças na Resolução de Problemas. Porto Alegre: Artmed, 2006.



O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO

RESUMO: Neste artigo busca-se identificar, a importância que o lúdico tem em relação a alfabetização e o significado deste para a construção do conhecimento adquirido, apresentando o saber fazer embutido no brincar que transforma a aprendizagem em um processo agradável e significativo para a criança, deixando o processo muito mais completo e eficiente de ideias que podem ser desenvolvidas ao falar de atividades alfabetizadoras envolvendo o lúdico, no qual se considera um importante passo para que se permita visualizar o brincar e jogar como conceitos que potencializem a aprendizagem de forma mais agradável aos olhos de quem a concebe, e mais feliz para quem a recebe, pois visualizando o processo alfabetizador desta forma, conseguiremos alcançar maior número de crianças alfabetizadas dentro das unidades.

Palavras-chave: Brincar; Jogo; Alfabetização; Criança; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Para facilitar o aprendizado da leitura e escrita, o indivíduo necessita, visualizar-se participante do processo de alfabetização de forma que esta faça parte de sua vida de maneira agradável, para o educador, nada melhor do utilizar-se de meios que fazem parte do cotidiano diário do aluno, nada mais eficaz do que disponibilizar-se do brincar para desenvolver o processo de alfabetização, tendo em vista que o indivíduo brinca desde que nasce.

É preciso pensar sobre a escrita significa avaliando como a mesma representa graficamente a linguagem. Algumas situações favorecem esta análise sobre a forma que se escreve e sua fala. Diversas atividades favorecem esta análise tanto na qualidade como na quantidade de segmentos ligados ao pensar e ao falar. Situações que permitem privilegiar este processo de aprendizagem e alfabetização de forma completa é o jogo, pois ao jogar o educando consegue desenvolver todas as suas habilidades por completo.

O objetivo central deste artigo é, analisar as inteirações realizadas no cognitivo infantil durante o processo de alfabetização utilizando a brincadeira como apoio, facilitando o processo de desenvolvimento e entendimento, do que se pretende ensinar.

Este processo favorece a construção do conhecimento. Exercê-la é permitir à criança a oportunidade de utilizar seu equipamento sensório motor, pois o corpo é acionado juntamente com o pensamento e enquanto estes são estimulados, por meio dos desafios

apresentados, este se utiliza de suas habilidades operatórias para desenvolver sua observação, identificação, observação, comparação, análise, desenvolvendo suas habilidades e autoconfiança.

O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO

A criança desde o ventre assimila o movimento e as informações recebidas por meio das ações realizadas por sua mãe como cantar músicas, acariciar a barriga etc. Este processo desenvolve a concentração e atenção da criança para descobrir o que a espera no mundo fora da barriga da mãe, favorecendo intermináveis interações para que ela se desenvolva, inclusive durante as brincadeiras.

Para ensinar uma criança a ler e escrever o processo consiste mais ou menos no mesmo caminho, é necessário realizar repetitivas ações para que se assimile o que desejamos ensinar. Nossa língua é carregada de símbolos, regras, gramática, etc., o que a torna uma das mais complexas formas de comunicação, logo entendê-la não seria um processo tão fácil.

Segundo Azevedo (1994), este segue ainda dizendo que alfabetização significa, instrumentalização, no qual está entendido como a consolidação das habilidades adquiridas na fase de aplicação destas habilidades.

Ao iniciarmos o processo de alfabetização é muito difícil para o adulto com olhos treinados entender as situações vividas pelas crianças para iniciarem seu processo de alfabetização. Segundo Emília Ferreiro,

ao iniciarem a aprendizagem, os pequenos, criam hipóteses de como se lê, durante este processo de construção, eles utilizam-se de desenhos, garatujas e símbolos para expressar o que estão lendo.

Vygotsky, (1962) define estes rabiscos, e desenhos como signos que contribuem para que as crianças descubram um sistema de representação próprio, (as letras), antecipando e facilitando a compreensão da linguagem escrita.

Este processo para ser entendido é muito complicado, pois, nós já temos o esquema de códigos interiorizados, e ao realizarmos a leitura, recebemos as informações e sem percebermos ao certo como já estamos lendo. Com a criança, o processo é diferenciado, ela testa, treina, escreve, lê, não concorda, apaga, começa de novo, e busca informações exteriores para conseguir entender o significado do que está escrito, experimentando até conseguir construir o aprendizado ao qual podemos denominar por leitura.

Ao jogar ou brincar a criança se vê em situações esporádicas que a colocam em contato com o mundo e auxiliam em sua formação, é por meio dos estímulos oferecidos e do grau de ludicidade estabelecido, que propiciamos às crianças seu desenvolvimento integral.

A brincadeira, ganha espaço na escola como ferramenta ideal para detectar dificuldades de aprendizagem, pois à medida que o jogo estimula o interesse do aluno, ajudando-o a conquistar novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade, este oferece ao educador a

oportunidade de ser interventor, incentivador e avaliador do problema.

É fundamental que por meio do jogo a criança descubra as respostas por si mesmas, por meio de situações desafiadoras que estimulem a criatividade, como também é necessário considerar as brincadeiras que as crianças trazem de casa ou da rua, organizadas independente da participação de um adulto, pois estas servem como diagnóstico do que elas conhecem e dizem respeito tanto ao meio físico como social a qual o indivíduo se insere é necessário que a escola resgate este conhecimento, possibilitando as interferências necessárias para que a sociedade seja formada de indivíduos criativos, dinâmicos, sensíveis, inventivos descobridores e encorajadores de sua autonomia, com pensamentos críticos chegando a níveis mais elevados de conhecimento.

A aprendizagem, no entanto, depende da motivação de interesse dispensado pela criança, esses são dois aspectos importantes para que a criança se ligue na atividade que está realizando uma vez que ela deve ser muito bem preparada e articulada.

O jogo deve ser visto como uma alternativa significativa e importante, mas sua utilização não deve excluir outros caminhos metodológicos, de acordo com Friedman (1996) o desenvolvimento da linguagem aparece depois do pensamento e este depende de um desenvolvimento sensorio motor bem coordenado, é por meio da linguagem que se desenvolve a memória a imaginação e a criatividade passando do concreto para o abstrato, contribuindo para

a formação do indivíduo.

Os procedimentos utilizados para realizar atividades propostas, a busca de soluções e as regras criadas, acabam se tornando meios eficientes de resolver problemas, permitindo a evolução individual de cada um. Dentro da prática educacional quando se fala em jogo, movimento, brincadeira e a experiência corporal deste, estamos nos referindo a aspecto da psicomotricidade, fator definitivamente importante para o desenvolvimento do trabalho de alfabetização. Dentro de cada prática corporal de movimento, existe um saber fazer que se encontra em constante mudança e que favorece o acesso a construção de novos conhecimentos.

Este fator é de grande importância na formação do indivíduo, pois o relaciona ao meio físico trabalhando todos os componentes de ordem física, afetiva e motora, como bem definido por Rosa (2001) que descreve em seu livro uma atividade a qual determinada criança brinca de carro, nesta situação a criança brinca de carro, e vai aumentando ou diminuindo o barulho a cada obstáculo que imagina encontrar.

Esta situação criada a transporta do real para o imaginário e vice-versa, contornando conflitos existentes, eliminando-os no ato de brincar ao descrever esta atividade, a criança realiza a identificação com a escrita, e a fala e a realiza com uma riqueza de detalhes importante o que favorece as atividades teóricas, utilizadas no processo de escrita.

O conhecimento do corpo e as técnicas envolvem a reprodução dos exercícios aguçam o pensamento operativo, que

incentivam o indivíduo a utilizar-se do raciocínio lógico dedutivo, construindo por meio das ações simbólicas e operativas sua inteligência, Friedman (1996), define o desenvolvimento da inteligência em quatro estágios, sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais, necessitando valorizar a forma adequada de transmitir o conhecimento para a criança.

É necessário adequar o grau de dificuldade das atividades ao grau de complexidade que se quer alcançar para que a criança em formação consiga assimilar as atividades e resolver os problemas de acordo com que estes venham aparecendo oferecer-lhes caminhos para que realizem esta construção.

Freire (1989) refere-se à inteligência como um misto de atividades mentais e corporais, contribuindo para a formação do pensamento. O trabalho psicomotor possibilita a criança, desenvolver-se por completo, aprendendo todos os fatores necessários, revivendo o processo da brincadeira, repetindo os exercícios desenvolvendo a atenção. Na educação psicomotora é possível trabalhar e desenvolver atividades que auxiliam o movimento e trabalham a perceptividade, os sensoriais e o sistema nervoso central facilitando o desenvolvimento da linguagem e da escrita do indivíduo.

O brincar representa um importante fator no desenvolvimento social da criança, pois por meio da brincadeira o ser humano amplia sua capacidade de interagir em um mundo extremamente simbólico, além disso, pode-se tornar um recurso na construção da identidade da autonomia infantil, contribuindo ainda no desenvolvimento da

linguagem.

Ao jogar ou brincar a criança está criando a possibilidade de abrir uma janela para seu emocional, pois na infância encontra-se o período possível da fantasia, é, portanto, neste período que a criança necessita ter contato com as diferentes formas de jogos e brincadeiras, pois estas experiências são apropriadas para o desenvolvimento e precisam ser proporcionadas, pois a imaginação infantil é caracterizada por seu campo fértil.

De acordo com KISHIMOTO (2002, p.19) “... o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas que conhecem o papel do brinquedo e das brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil.”

Com o brincar e o jogar a criança expressa suas dificuldades, atribuindo vida a seres inanimados. Elas conseguem buscar o prazer no ato realizado como também expressar um possível o problema emocional que esteja vivenciando, uma vez que não consegue falar sobre o mesmo.

Segundo FRIEDMAN (1996 p.29) “a criança aprende brincando”, o jogo caracteriza-se pelos signos que são oferecidos por ele, como a alegria o prazer, o sorriso. O ato de brincar oferece novas experiências que influenciam comportamentos posteriores, recebendo vários significados já que jogar é uma ação voluntária, que satisfaz o ego estimulando o desenvolvimento do indivíduo, trazendo-lhe várias contribuições em relação aos seus aspectos corporais, morais, sociais, oportunizando o desenvolvimento de ideias, imaginação e comportamento individual por

meio da vivência de cada um.

Segundo Kishimoto (2002), ao utilizar o jogo como apoio, estamos colaborando para o sucesso de seu desenvolvimento, criando um ambiente as atividades lúdicas favorecem de forma eficiente a construção da inteligência da criança, a união do lúdico ao processo educativo oportunizando o acesso e desenvolvimento de várias habilidades ligadas ao conhecimento. Ao incluir o brincar nas práticas pedagógicas, é preciso ter em mente, que se alcance o ideal estabelecido, mediando o processo educativo e a necessidade das crianças.

Nos primeiros anos de escolaridade, a criança sente necessidade de movimento, e as propostas do jogo como meio pedagógico, oferece a elas experiências novas e que entusiasma, facilitando o processo de construção da aprendizagem, aprende-se com prazer e de forma eficiente.

A prática de brincar está inclusa no universo infantil desde seus primeiros anos de vida, Friedman (1996) afirma que a criança representa desde o segundo ano de vida, e que esta passa por três estágios para que consiga evoluir por completo, seriam eles os jogos simbólicos, os jogos de exercício e os jogos de regra. Após a interiorização destes três estágios o jogo passa a tomar lugar na construção dos saberes específicos, estabelecendo uma ponte entre a imaginação e a realidade.

Neste processo, a criança toma as iniciativas, planeja, substitui, com intuito de reproduzir fenômenos observados por ela, refazendo passos de sua vida e revivendo conflitos vividos sanando-os.

Tomemos como exemplo de estrutura de conhecimento, o jogo de xadrez, que possui regras específicas, impossíveis de serem utilizadas no jogo de damas; este sistema também determina quem ganha e perde o que na estrutura psicológica em formação da criança às vezes é muito mais importante que jogar. Neste ato de ganhar, perder, jogar, o indivíduo cria uma relação positiva e aberta com a cultura.

A brincadeira está ligada diretamente com o meio cultural ao que a pessoa está inclusa, pois a mesma recebe influências da cultura existente e está se manifesta em diferentes épocas, e estas ampliam o conhecimento fônico do indivíduo favorecendo a fala e o pensamento lógico de cada ser.

Ao falar de jogo, Vygotsky (1962) deixa claro que a criança ao brincar está aprendendo, pois é ao jogar que ela se transporta para além do seu comportamento habitual, vivenciando todas as experiências. O autor defende também, que o jogo possui três características importantes, a imaginação, a imitação e a regra que estão presentes em todo tipo de brincadeira, faz de conta, tradicionais ou com regras. Vygotsky (1962) acredita que o jogo permite que a criança realize várias operações mentais, criando novas ideias.

Enquanto a criança brinca sua atenção está concentrada, e está se apropria de elementos da realidade que está vivenciando, dando-lhe novos significados, dando total caráter educativo ao jogo. Por todas estas qualidades, o jogo foi estudado por vários psicólogos educadores, antropólogos e linguistas, recebendo várias concepções,

porém a cultura lúdica é antes de tudo, um conjunto de procedimentos que por meio do jogo, oferece atividade que atribuem novos significados ao ensino, transformando-se em facilitador da construção do processo de aprendizagem favorecendo as ideias utilizadas na vida cotidiana.

Dispor desta cultura tão rica de referências, que permitem construir e interpretar por meio do jogo, é aprender; não dispor destas referências é não brincar. Então, jogar torna-se uma questão de interpretação, e a cultura lúdica, oferece referências corretas para esta interpretação.

Kishimoto, (2002) complementa esta ideia apontando em seus estudos que Piaget indicava que cada ato de inteligência era definido pelo equilíbrio de duas tendências: a acomodação e a assimilação.

Inicialmente a brincadeira envolve o faz de conta solitário, utilizando-se dos símbolos a criança ultrapassa a simples manipulação e assimila a realidade externa do seu Eu, passando a fazer distorções e transposições. Após os seis, sete anos, o desenvolvimento da criança é marcado pela transição da atividade individual para a atividade socializada. O jogo de regra pressupõe pelo menos dois indivíduos e tem como função regular e integrar os grupos sociais. Estas regras podem vir de fora, ou serem construídas pela própria criança. Os jogos de regra podem conter exercícios sensório-motores ou imaginação simbólica.

Friedman (1996), citando Piaget, define os jogos de regra como combinações sensórias motoras intelectuais, com competições e cooperação entre indivíduos regulamentados

por códigos transmitidos de geração em geração ou por acordos momentâneos.

Para os Vygotskynianos, o jogo é uma conduta que imita a ação. Desta forma, pesquisadores russos entenderam que a atividade simbólica aparece em torno dos três anos, quando o ato lúdico propriamente dito tem início. Nestes estudos o valor social é importante, e mostra que no jogo de papéis a criança cria situações imaginárias e passa a imitar elementos que no contexto fazem parte de sua cultura.

O brincar da criança, é um misto de imaginação e ação. Este estudo observa ainda que existem dois elementos importantes no ato de brincar, a situação imaginária e as regras. Segundo Vygotsky (1962), à medida que as crianças se desenvolvem, ocorrem modificações no seu sistema cognitivo. Assim a situação na qual anteriormente predominavam regras não explícitas, com o desenvolvimento da criança passam à explícitas em situações imaginárias. Deixando claro, que as brincadeiras são atividades predominantemente para o desenvolvimento dos seus primeiros anos de vida, o que cria uma zona proximal na criança.

O papel do professor no processo de alfabetização é muito importante, já que é ele que cria o espaço propício à criança, disponibilizando materiais participando como mediador da construção do conhecimento, favorecendo o aparecimento do jogo como processo pedagógico na escola.

Vygotsky (1962), acredita ser crucial o jogo para o desenvolvimento cognitivo, pois o processo de criar situações imaginárias leva ao desenvolvimento do pensamento

abstrato. Isto acontece porque novos relacionamentos são criados no jogo entre significados e objetos de ação.

É impossível falar de criança, movimento, psicomotricidade, sem relacioná-la a educação infantil, pois é na educação infantil que este aprendizado se faz presente e eficiente. O jogo tem um papel importante nas áreas de desenvolvimento da criança, pois é brincando que a criança começa a ser introduzida no universo social. Quando brinca esta exercita todos os papéis e nesta forma de exercício, o faz de conta vai dando espaço à personalidade do futuro adulto.

A psicomotricidade, ganha espaço na escola como ferramenta ideal para detectar dificuldades de aprendizagem, na medida em que o jogo estimula o interesse do aluno, ajudando-o a conquistar as novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade, oferecendo ao educador a oportunidade de ser interventor, incentivador e avaliador do problema.

É fundamental que por meio do jogo a criança descubra as respostas por si mesmas baseada em situações desafiadoras que estimulem a criatividade, como também é necessário considerar as brincadeiras que as crianças trazem de casa ou da rua, organizadas independente da participação de um adulto, pois estas servem como diagnóstico do que elas conhecem e dizem respeito tanto ao meio físico como social o qual o indivíduo se insere.

A escola resgata seus conhecimentos, possibilitando as interferências necessárias para que a sociedade seja formada de indivíduos criativos, dinâmicos, sensíveis,

inventivos, descobridores, e encorajadores de sua autonomia, com pensamentos críticos, chegando a níveis mais elevados do conhecimento.

A aprendizagem, no entanto, depende da motivação de interesse dispensado pela criança. Esses são aspectos importantes para que as crianças sejam introduzidas na atividade realizada, sentindo-se segura para realizá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que o lúdico, encontra-se presente na formação de cada indivíduo desde seu nascimento, interligando o homem ao seu ambiente por meio de seus movimentos, é esta relação que facilita o processo de aprendizagem da alfabetização desenvolvido na escola.

É preciso aproveitar este conceito para se obter eficiência no desenvolvimento de habilidades motoras e raciocínio lógico, criando e estimulando atividades que possibilitem trabalhá-las, para que com o passar do tempo a criança consiga reparar seus problemas, com a cooperação de todos que lidam com seu processo de formação, sejam eles, professores, educadores, diretores, etc.

É papel da escola e de seus participantes, conhecer os problemas e analisá-los estudando as dificuldades dos alunos, verificando seus interesses, estudando a causa dos seus problemas e organizando um trabalho que busque corrigir, ou pelo menos diminuir as dificuldades apresentadas, buscando fornecer condições

básicas para que o indivíduo possa desenvolver uma vida produtiva e feliz, trabalhar atividades dinâmicas para ser, por meio de brincadeiras que envolvam lateralidade, leitura, escrita, enfim exercícios importantes para toda a sua vida, prevenindo, desenvolvendo e corrigindo mutuamente problemas de aprendizagem favorecendo o desenvolvimento da alfabetização.

Este artigo, contribui para que se entenda a importância da psicomotricidade na alfabetização servindo como parâmetro para que se valorize e se reorganize as atividades desenvolvidas de forma a com a vida do indivíduo.

Auxiliando e valorizando o brincar e sua eficiência, podendo este ser o caminho para que o processo de aprendizagem se torne realmente produtor de conhecimento e trabalhe as habilidades específicas do indivíduo, cabe ao coordenador deste processo, atrelar ao brincar o diagnóstico e por sua vez a solução dos problemas de aprendizagem apresentados corrigindo-os por meio do brincar facilitando o desenvolvimento do trabalho.

É interessante considerar os jogos psicomotores uma ferramenta com precisão indefinida, pois estes assumem vários significados quando utilizado para diagnosticar ou corrigir falhas no processo educativo e de desenvolvimento da criança, haja visto que a natureza do jogo é uma ação voluntária e se for imposta deixa de possuir seu significado. Normalmente caracterizarmos o jogo pelos signos trabalhados em sua realização, como a alegria, o prazer, o sorriso, e estes satisfazem o ego

e por sua vez o desenvolvimento infantil trazendo várias contribuições aos aspectos corporais, morais, sociais, oportunizando o desenvolvimento de ideias, imaginação e comportamento individual de acordo com a vivência de cada um.

Este fator auxilia no diagnóstico de problemas, pois a ausência de pressão do ambiente cria um clima bastante propício para a investigação deste e na busca de soluções, permitindo chegar a várias alternativas.



REGINA LUCIA DE OLIVEIRA

Formada em História pela FEI em 2000, formada em geografia pela UNIMES, em 2014; Pós-graduada em Cultura Africana pela FCE; Professora de Educação infantil e Fundamental I desde 2002 na Prefeitura de São Paulo, ministra aulas na EMEI Barão do Rio Branco desde 2002.

REFERÊNCIAS

2ªed.1962

CAGLIARI, Gladis Massini. Diante das Letras, A escrita na Alfabetização. Fapesp, São Paulo, 2001.

FREIRE, João Batista. Educação de Corpo Inteiro – Teoria e Prática da Educação Física – Ed. Scipione .4ª Edição, 2001, São Paulo.

FERREIRO, Emilia, Alfabetização em processo, Cortez, SP,1998.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da Alfabetização. Unesp. São Paulo, 1994.

FRIEDMANN, Adriana: Brincar, Crescer e Aprender – O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

FREITAG, Bárbara: O indivíduo em formação. São Paulo:Cortez,2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida: O brincar e suas teorias, São Paulo: Cortez ,2001.

-----Jogo, Brinquedo e Brincadeira, São Paulo: Cortez,2001.

ROSA, Sanny S. da. Brincar, Conhecer, Ensinar. Ed. Cortez. São Paulo,2001.

TEBEROSKY, Ana. Além da Alfabetização. Ed. Ática, São Paulo, 2002.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. – São Paulo _ Martins Fontes



O COORDENADOR PEDAGÓGICO: FUNÇÕES E DESAFIOS NO AMBIENTE EDUCACIONAL

RESUMO: Este artigo propõe um olhar direcionado para o coordenador pedagógico, seu papel e função dentro do ambiente escolar. Tratará também da formação docente e continuada apontando as principais atribuições deste profissional e que ele deve propor aos professores a reflexão sobre sua prática em sala de aula para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Mostraremos também o coordenador como articulador, aquele que instaura na escola o significado do trabalho coletivo. Um formador que possibilita ações de parceria, de modo que, junto com os professores e movidos por necessidades semelhantes, desenvolvam ações para atingir objetivos e metas comuns. Como mediador o coordenador pedagógico de modo põe em movimento as metas curriculares propostas, conforme descrito em nosso livro *Aprendizagem do adulto professor*. Durante a pesquisa bibliográfica será possível adquirir conhecimento da necessidade de cada escola ter um coordenador pedagógico que atua neste âmbito com as questões pedagógicas e também divulga as dificuldades enfrentadas para pôr em prática sua formação.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico; Formação Docente; Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

O presente estudo realizado destina-se à fundamentação teórica dos aspectos relevantes à função do coordenador pedagógico dentro do âmbito escolar. Dentro desses aspectos, objetiva-se explicitar quais as reais atribuições deste profissional, suas prioridades na busca por uma educação de qualidade, além da formação continuada que deve ocorrer com frequência no espaço educativo.

Nesse mundo pós-moderno em que vivemos, na qual se tem como objetivo comum dentro da escola à aprendizagem dos alunos, voltando o olhar para o processo de ensino-aprendizagem percebe-se que para que a qualidade aconteça e o objetivo ser atingido, este processo que, assim como em qualquer relação humana apresenta pontos falhos, torna-se necessária a presença de um orientador. É aí que aparece a figura do coordenador pedagógico, uma vez que é ele quem vai coordenar, orientar, articular o trabalho docente para que o professor desenvolva seu ensino atuando em sala de aula como facilitador da aprendizagem, despertando em seus alunos, o interesse em buscar, pesquisar, aprender com autonomia, com democracia, tornando-se assim, um cidadão atuante, conhecendo seus direitos e deveres.

Nesse estudo houve a possibilidade de embasar-se em vários autores que relatam sobre a coordenação pedagógica e a escola que se deseja para a sociedade. Entre elas a RIOS (2008), LIMA E SANTOS (2007) e outros. Sendo assim é fundamental para os

graduandos do curso de pedagogia e áreas afins terem conhecimento de quem é esse profissional dentro da escola, qual a sua importância para a formação da comunidade escolar.

Sabe-se que o pedagogo concluirá seu curso, saindo com a possibilidade de atuar como coordenador pedagógico, mas durante sua vida de estudante cabe a ele procurar aperfeiçoar seus conhecimentos, por meio da formação continuada que também Será apontada no decorrer deste estudo. Formar-se continuamente é tarefa do coordenador assim como também lhe é atribuído proporcionar a sua equipe esta formação.

O PAPEL E FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Dentro do ambiente escolar são muitos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Os pais, os alunos e equipe gestora. Este, por vez, funciona como articulador do trabalho docente, em busca de um ensino de qualidade, na qual os alunos tenham sempre interesse em frequentar a escola, buscando o conhecimento, desenvolvendo-se com autonomia e democracia, já que esses jovens atuais cada vez mais precisam de uma formação mais ampla. Porém, para que isto aconteça, o coordenador pedagógico precisa definir dentro do espaço escolar, quais são suas funções, qual o seu papel a desempenhar, e muitas vezes por não deixar isso claro, ele fica com o perfil de um profissional que surgiu que foi contratado, para solucionar os problemas existentes na escola. Com isso,

desvia-se de sua função que é de ter o foco do olhar voltado para o aspecto pedagógico que engloba a escola.

Isso acontece muitas vezes por ele ser novo na instituição e ter receio de mostrar sua autoridade, a fim de não ser confundido com autoritarismo, e sendo assim acaba seguindo a rotina do seu novo ambiente de trabalho, com a intenção de não ser o causador de conflitos. LIMA e SANTOS (2007, p. 80) afirmam que “por não ter claro o seu papel ou mesmo tendo claro, mas abrindo mão dele por conta das crenças auto realizadoras no interior da escola, acompanha o ritmo ditado pelas rotinas ali arraigadas.”

Com tal afirmação, o coordenador pedagógico não pode querer resolver todos os problemas dentro da escola como se fosse apenas tarefa sua. Ele deve ter clara, as funções que lhe são atribuídas e tornar a equipe conhecedora também. Ao ter conhecimento de seu papel na instituição ele poderá desenvolver sua função contando com a colaboração de todos e empenho ao abordar questões referentes ao trabalho pedagógico. E para que este trabalho tenha resultados satisfatórios, deve-se haver clareza entre todos os envolvidos, diálogo na construção de ações positivas, dinamismo, colaboração.

Dentro da unidade educacional, o coordenador pedagógico deve ter em suas atribuições um olhar voltado para o pedagógico, tendo ciência que ele é um agente de transformação social. É de sua competência enfrentar os desafios cotidianos a fim de buscar a melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos. Faz parte

de suas atribuições, a elaboração do projeto político pedagógico, assegurando o seu desenvolvimento ao longo do ano, garantindo o acompanhamento do trabalho docente, orientando os professores, mediando, tendo contato com os alunos, observando suas intervenções e formação da equipe surtem efeito no espaço educativo.

Em busca de um ensino de qualidade ele também deve envolver o grupo nas questões escolares. Por meio deste envolvimento com professores e alunos, o coordenador pedagógico poderá diagnosticar possíveis problemas buscando uma solução.

O currículo, por sua vez, deve ser elaborado pelo coordenador juntamente com diretor e professores, tomando-se como princípio a realidade da população local, sua cultura, o saber já adquirido da clientela escolar, desenvolvendo a valorização da identidade de cada aluno. Partindo deste pressuposto é que o coordenador poderá desenvolver seu trabalho auxiliando os profissionais dentro do âmbito escolar a atuarem como facilitadores da aprendizagem, que na visão de RIOS (2008, p.112) é “colaborar na construção de uma cidadania democrática, de uma sociedade na qual haja condições para uma vida feliz, para todos.”

Dentre os atributos do coordenador pedagógico, cabe-lhe criar vínculos com os pais e a comunidade, assim terá uma parceria construtiva e participativa, reforçando e envolvendo a coletividade na efetivação do projeto político pedagógico. Diante disso, agindo como mediador e articulador, o coordenador pedagógico deve definir seus objetivos, delegar responsabilidades a todos

os membros da equipe, desenvolvendo o trabalho em grupo, respeitando as singularidades.

O bom coordenador precisa ter muito mais que habilidades, é necessário que tenha também conhecimento e esteja em constante estudo, atualizando-se, pois, para coordenar o trabalho docente é preciso saber mais que sua equipe.

O coordenador pedagógico precisa, por meio dos estudos, aperfeiçoar-se, manter-se atualizado, para ter condições de realizar um trabalho pedagógico capaz de desencadear mudanças no professor, em suas práticas cotidianas e, talvez, nas práticas sociais mais amplas. (DABUL, 2008, p. 114)

A autora revela que para o coordenador desenvolver o seu trabalho ele deve estar em formação constante, já que é por intermédio dessa formação contínua que o mesmo terá subsídios para orientar o trabalho docente, mantendo-se atualizado sempre, é necessário que ele sempre saiba um pouco mais que sua equipe para que possa oferecer-lhe mais conhecimento, dicas de melhorias para a sua prática cotidiana.

A boa comunicação e o relacionamento interpessoal, assim como a amizade e o respeito, são elos que devem existir entre o coordenador e a equipe de trabalho, com isso as divergências serão resolvidas com mais facilidade, proporcionando o amadurecimento e desenvolvimento da autonomia de todos os envolvidos no processo educativo.

No desenvolvimento de seu trabalho, coordenador pedagógico lidará com situações que precisará agir com diretividade, isto é,

há momentos em que o grupo é resistente e com isso cabe a ele direcionar algumas situações para que o trabalho caminhe como o desejado. No entanto, também deve propor situações, na qual o professor possa refletir sobre sua prática.

Para que estas propostas pedagógicas se desenvolvam com eficácia e a aprendizagem dos alunos aconteça da melhor maneira possível, propõe-se constante reflexão e formação por parte dos envolvidos neste processo, com respeito às opiniões, ao saber particular. Para que nessa formação e reflexão as metas sejam atingidas espera-se que o coordenador seja humano e também educador.

Competências e habilidades são características imprescindíveis para que este profissional exerça suas atribuições que lhe são delegadas, é necessário que ele possua uma boa comunicação com sua equipe, sendo claro em suas colocações, desenvolvendo com todos os profissionais um bom relacionamento interpessoal, visto que estes são facilitadores do refletir, do aprender, fazer. Pois, é por meio desta relação que o coordenador pedagógico desenvolverá em sua equipe estas características, fazendo que com o tempo isto se torne hábito entre todos, na qual cada docente sentirá vontade de buscar a sua formação. E sendo assim, o trabalho coletivo estará caminhando e contribuindo, simultaneamente, para o sucesso da aprendizagem dos alunos, que é o foco do trabalho docente.

O coordenador pedagógico em meio as suas atribuições diárias deve ter claro que sozinho não conseguirá desenvolver seu

trabalho, nem contribuir para o sucesso do ensino na instituição que atua. Ele deve ter atividades a delegar para todos os que estão envolvidos neste processo, valorizando cada um como corresponsável na meta a atingir que é a aprendizagem dos alunos.

O coordenador pedagógico possui uma carga de tarefas a desenvolver no âmbito educacional que vão desde o início do ano até o final, com ações sempre educativas que visam à preparação da equipe para atuarem em sala de aula proporcionando aos alunos a construção da felicidade, conforme afirma a autora:

1. Construir a felicidade, na ação docente, é reconhecer o outro, que nada mais é do que a relação do professor com o aluno, aqui especificamente, a ciência que o professor tem de que os alunos possuem sua singularidade, cabendo o respeito aos seus ritmos.

2. Construir a felicidade, na ação docente, é tomar como referência o bem coletivo. Aqui fica explícito os princípios que nortearão as ações do professor que devem ter como foco, a formação da cidadania. Ter clara a finalidade de suas ações direcionando-as para o bem coletivo.

3. Construir a felicidade, na ação docente, é envolver-se na elaboração e desenvolvimento de um projeto coletivo de trabalho. Na elaboração deste projeto que irá nortear as ações a serem desenvolvidas, tem-se que levar em consideração o contexto escolar assim como o da realidade da clientela, deixando claro aquilo que se deseja alcançar.

4. Construir a felicidade, na ação

docente, é instalar na escola e na aula uma instância de comunicação criativa. No processo de ensino-aprendizagem o professor tem que usar da comunicação para proporcionar a aprendizagem significativa dos alunos, na qual eles passarão a comunicar-se com o colega, com a sociedade, com sua realidade.

5. Construir a felicidade, na ação docente, é criar espaço, no cotidiano das relações pedagógicas, para a afetividade e alegria. Promover o ensino alegre não significa viver sorrindo, realizando festas, mas sim desenvolver um trabalho sério e rigoroso numa ação criadora de felicidade que se dá a partir do momento em que os conteúdos são aprendidos e os alunos se inserem na sociedade, tendo seus direitos respeitados.

6. Construir a felicidade, na ação docente, criar condições para que o trabalho seja desenvolvido com boa qualidade. Aqui se necessita de um conjunto de situações como a infraestrutura, o salário, número de alunos, a responsabilidade, as ações metodológicas que viabilizam aquisição do conhecimento do aluno. (RIOS, 2008, p. 125)

Pode-se perceber na fala de RIOS (2008) que para o ensino e a aprendizagem acontecer com qualidade no âmbito escolar é necessário que os docentes, em sua ação diária, criem vínculos de amizade com os alunos, respeitando cada um com suas diferenças, partindo daí para o trabalho coletivo na qual todos tenham acesso à diversidade. Cabe também a criação de um clima harmônico, proporcionando o envolvimento de todos no processo educativo, despertando o interesse

da clientela escolar em aprender.

Já no início do ano ele tem uma tarefa a desenvolver que é a de preparar sua equipe docente, assim como os demais profissionais para receber os alunos acolhendo-os neste momento em que eles estão ingressando na escola, sentindo-se na maioria das vezes inseguros e com medo. Organizar as salas de aula, levando em consideração as especificidades de cada um, criando um ambiente heterogêneo quanto ao sexo, idade e desempenho escolar, sendo esta sala homogênea com relação às demais. Para essa preparação inicial e acolhedora acontecer, é necessário que o coordenador juntamente com sua equipe tenha conhecimento da realidade do aluno, é fundamental para favorecer o bom desenvolvimento cognitivo, emocional e interpessoal deste, assim como para se planejar com realismo o trabalho da cada série.

Faz-se necessário no desenvolvimento do trabalho docente essa valorização da realidade de cada aluno para que o professor tenha suporte necessário para proporcionar o crescimento dos alunos e contribua realmente para a aprendizagem discente.

Destaca-se a afirmação de LIMA e SANTOS (2007).

pretendo afirmar a importância de o coordenador pedagógico considerar e valorizar os sentimentos e os saberes dos professores, do mesmo modo que se recomenda a eles que valorizem os conhecimentos e sentimentos dos alunos. Tal princípio constitui o início de uma relação reflexiva mais efetiva porque permite aos professores reconhecerem em seus saberes

os aspectos a serem superados e os aspectos a serem aperfeiçoados e preservados. (LIMA E SANTOS, 2007, p.93).

Entende-se que LIMA e SANTOS (2007) quer dizer que a partir da bagagem de conhecimentos trazida pelos alunos para dentro da escola, que o professor terá subsídios enriquecedores para desenvolver suas ações de maneira significativa para a vida deles, respeitando seu saber. Assim como o coordenador deve fazer o mesmo com sua equipe de professores a fim de que eles mostrem seu melhor e sintam-se livres para desenvolver e mostrar seus conhecimentos na ação cotidiana. Tendo como ponto de partida a valorização do saber do outro é que o coordenador poderá propor, e assim alcançará o sucesso, a formação de sua equipe, levando-os a refletirem sobre sua prática preservando aquilo que é sucesso no seu trabalho e modificando o que vê necessário.

Segundo PLACCO (2009, p.55) “um exercício importante no cotidiano do coordenador é o do olhar.” Ao desenvolver esse exercício poderá fazer mudanças no espaço de trabalho, constatando fatos também terá a oportunidade de analisar e refletir em busca de mudanças para a organização do ambiente. Orientar os professores nos projetos pedagógicos, propor reuniões nas quais todos possam discutir novos meios de trabalhar dentro do ambiente escolar, resolver problemas entre professor e aluno, professor e família, e ser um mediador das situações ocorridas dentro da escola. Dessa maneira desenvolverá seu papel contribuindo para a formação

continuada dos professores. Mas essa não é a realidade, muitos coordenadores também são responsabilizados pela parte burocrática e administrativa da escola, por causa dessas atribuições falta tempo para trabalhar mais com os professores.

Para que seu trabalho seja desenvolvido com eficácia e sucesso, espera-se que o coordenador pedagógico estabeleça vínculos com a comunidade trazendo-a para seu lado a fim de que ela participe do desenvolvimento das propostas pedagógicas. O seu grupo de trabalho é diversificado, seja de experiências, de concepções, como exemplo, e sendo assim compete ao coordenador preparar-se para enfrentar os possíveis conflitos que surgem no decorrer das diversas situações. Lembrando que ele deve ter como proposta o compartilhamento dos problemas com todo o grupo, para que fique por dentro buscando a resolução em equipe, atitude esta que possibilitará o crescimento de todos os envolvidos no processo educativo.

FORMAÇÃO DOCENTE X FORMAÇÃO CONTINUADA

As atribuições do coordenador dentro do ambiente escolar na maioria das vezes são atingidas por desvio de função, com essa sobrecarga deixa de realizar atividades pertinentes a sua função e vai fazer outras atividades que poderia ser feita por outras pessoas da escola como, por exemplo, a parte administrativa, burocrática e organizacional que é trabalho do diretor. De início coordenador não tem seu espaço específico na escola e sofre certa rejeição

por esta quebrando uma hierarquia que por muito tempo era só do diretor, também deve estar preparado para lidar com outros professores que não o aceitam dificultando o desenvolvimento de seu trabalho em equipe.

Houve também muita dificuldade com relação à formação do coordenador que por muitas vezes não tinha o conhecimento de currículo, didática e elaboração de projetos, mas só o conhecimento de rotina que para assumir e orientar um grupo não seria suficiente. É possível concluir que o coordenador pedagógico é de extrema importância no ambiente escolar, mas que é preciso muito investimento, respeito e aperfeiçoamento do seu trabalho, para que dessa maneira ele possa gerenciar dentro da instituição grandes projetos e junto com toda equipe possa tomar decisões cabíveis para a melhoria do trabalho e bem estar de todos. São necessário políticas públicas e educação que cuide da função do coordenador pedagógico com formação continuada necessária para desenvolver seus projetos, com a valorização do magistério, ambiente favorável para que ele possa sair dessa situação adversa de trabalho e consiga exercer suas atribuições sem perder tempo com atividade desnecessária.

A tarefa fundamental do coordenador pedagógico é dar formação continuada a todo o momento, proporcionando a reflexão dos professores sobre suas ações diárias, tomando conhecimento do contexto escolar que atuam. CHRISTOV (1998, p.12) afirma que “estamos cientes de que precisamos construir novas bases para pensarmos e para intervirmos nas escolas”.

Dentro dessa prática de formação, o coordenador pedagógico também irá favorecer a auto avaliação constante de sua equipe, estimulando-a a desenvolver-se profissionalmente.

Segundo a GUIMARÃES (1998) o termo educação continuada veio substituir as chamadas capacitações, treinamentos, reciclagem. Essa mudança de nomenclatura faz com que os professores fiquem mais estimulados a buscarem meios de desenvolver seu trabalho com apoio constante do coordenador. A este, por sua vez, cabe oferecer meios para os professores estejam em constante busca de conhecimentos, estudos dirigidos focando seu desempenho na formação quanto a sua própria autonomia.

A formação continuada tem importância fundamental no ambiente escolar, porque todos devem estar inseridos nesta proposta desde a equipe gestora, corpo docente, direção e próprio coordenador, visto que esse último não pode exercer o papel de mandar / obedecer. Por isso é preciso atuar juntos na luta por ensino de qualidade, baseando se no diálogo, na construção de ações positivas, no dinamismo, na colaboração e inovação do processo avaliativo.

Em acordo, LIMA E SANTOS (2007, p.86) corrobora que “o coordenador pedagógico é um profissional que deve valorizar as ações coletivas dentro da instituição escolar, ações essas que devem estar vinculadas ao eixo pedagógico desenvolvido na instituição.”

O coordenador pedagógico desenvolve a formação continuada, pensando no trabalho coletivo dos professores, incentiva a equipe a buscar objetivos em comum, isto é, trabalhar

projetos que todos se englobam fazendo assim uma equipe democrática na qual se respeita às opiniões e todos participam nas tomadas de decisões da escola.

Um dos fatores essenciais na educação continuada é a reflexão como prática de exprimir nosso poder para reconstruir vida social. O coordenador só consegue desenvolver um bom trabalho pedagógico com formação continuada quando há uma convivência afetiva e cognitiva com os professores possibilitando o amadurecimento dos mesmos, e por consequência o aperfeiçoamento de seu trabalho. Quando há um vínculo entre professores e coordenador o ato de refletir faz com que a busca de novos conhecimentos seja constante.

Com o tempo a formação continuada torna-se hábito, desde que o coordenador trabalhe para isso, na qual o professor passa a exercer uma visão coerente do que faz, tornando-se crítico, pesquisador e inovador. No entanto, essa formação não acontece em um dia ou uma semana, é preciso preparar nossas ideias, dá tempo para que os professores assimilem o que é orientado e aceitem a aprendizagem de novos conhecimentos e com isso os resultados vão acontecendo gradativamente.

Procurar o conhecimento da realidade para estudar, com assuntos pertinentes a cada escola de maneira que todos os professores possam participar e entender o real objetivo dos cursos oferecidos. Não adianta investir em formação se não conhecer objetivo que se quer atingir, então é necessária essa revisão de currículo para buscar assuntos em comum com os professores a serem

discutidos provocando assim uma reflexão de todo o grupo.

Segundo BRUNO (1998, p.14) “uma das dificuldades do trabalho coletivo está no confronto de expectativas e desejos dos sujeitos envolvidos”.

Com essas palavras do Bruno entende-se que para a coletividade do trabalho exige-se reflexão sobre o mesmo, ou seja, não dar para ter diversas visões sobre a mesma escola. Então, é por isso que se elabore um projeto com a participação das pessoas envolvidas na escola para que esse mesmo projeto possa ser executado durante o ano letivo, mas isso não significa que ele não possa ser alterado, devem acontecer mudanças quando em comum acordo, percebe-se essa necessidade.

Entende-se que é necessário tempo para que o encontros de muitos professores torne-se encontros de formação, e todos possam adquirir confiança uns aos outros e dessa maneira começar a compartilhar suas próprias dúvidas, sua insegurança expor suas manifestações. Quando o individual de cada professor se sentir preparado para ser colocado para o coletivo é sinal de que os encontros puderam surgir efeitos, visto que todos irão perceber os seus problemas em comum que podem ser divididos com outros em busca de soluções.

Promover essa formação continuada com professores coletivamente é fundamental para que eles revejam e reflitam sobre sua prática docente, aprendendo a fazer auto avaliação de suas ações, adquirindo com isso confiança para desenvolver seu trabalho, tornando um profissional mais capacitado,

mais reflexivo. Com essa ação o professor terá uma formação não só profissional como também na sua vida pessoal.

Para FUSARI (2009, p.23) a formação contínua na escola e fora dela dependem das condições de trabalho oferecidas aos educadores, mas depende também das atitudes destes diante de seu desenvolvimento profissional.

Sendo assim, mesmo contando com o apoio e investimento dos gestores e coordenadores pedagógicos para a formação dos educadores, nada fluirá, não haverá aprendizagem desde que a equipe de professores, cada um na sua singularidade, não tiver interesse real de aprender, de melhorar sua prática.

De acordo com PLACCO (2009, p.25) a discussão sobre formação docente é antiga, pois, em toda a nossa história da educação tem sido questionada a maneira como são formados nossos professores; atual porque, nos últimos anos, a formação do professor tem se apresentado como ponto nodal das reflexões sobre qualidade do ensino.

Atualmente muito se fala em educação de qualidade, com condições de igualdade para todos, que promova o ensino formador de alunos crítico-reflexivo, capazes de atuar na sociedade de maneira efetiva, participando nas decisões que dizem respeito a seu grupo social. E, no entanto, para que essa formação aconteça de maneira saudável e significativa faz-se necessária à adequação da função do coordenador pedagógico, na qual atua como formador, preparador, orientador da equipe de professores, despertando neles o senso de reflexão e análise sobre sua prática.

Os questionamentos, as dúvidas, as necessidades teóricas e pessoais de descobrir respostas, ainda que provisórias, de contribuir para o pensamento pedagógico em torno de questões que, no cotidiano, interferem, preocupam e perturbam o desempenho do professor [...] (CHRISTOV, 1998, p.41).

Os professores enfrentam muitos desafios na sua carreira, começando pela falta de materiais nas escolas, falta de investimento em novos métodos, falta de capacitação gratuita continuada para acompanhar as novas mudanças tanto na educação como no mundo. Com todas essas defasagens o professor tem que gostar da profissão encarar os problemas e ter compromisso com os alunos e por se próprio buscar sua formação e aperfeiçoamento em cursos, leituras, pesquisas, projetos, ou seja, não adaptar-se apenas com o que tem e procurar sempre mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo buscou apresentar as funções e atribuições do coordenador pedagógico no espaço educativo. Pensar esse papel é pensar em um mediador que possa ampliar os conhecimentos dos professores para que dessa maneira esses possam trabalhar a diversidade de conteúdos com suporte e orientação necessárias. O coordenador pedagógico no âmbito de suas funções, visto que são muitas, deve zelar pela formação continuada, oferecendo aos professores materiais de apoio formativo como livros, revistas, e cursos, levando em consideração os ambientes favoráveis para a construção

desse conhecimento, lembrando que o próprio coordenador deve estar em busca constante de sua formação podendo assim transmitir para todos os professores do grupo.

A formação continuada não é uma tarefa fácil, mas pode ser adquirida por meio da afetividade, união e comprometimento dos professores e incentivada pelo coordenador pedagógico, que juntos possam refletir e encontrar soluções para determinadas situações, na qual todos devem opinar e discutir de forma construtiva o melhor para trabalhar naquele espaço.

O objetivo do ensino é preparar os alunos para viverem na sociedade de maneira autônoma e democrática. E para que isso aconteça cabe ao coordenador pedagógico desenvolver seu trabalho de organização da equipe de professores para a atuação coletiva, a fim de que em parceria, uns com os outros, compartilhando suas experiências e práticas cotidianas, adquiram competências e habilidades para desenvolverem e atuarem com eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

A formação continuada, para acontecer no meio do ambiente escolar precisa que o coordenador disponha de alguns olhares, dentre eles: acompanhar sua equipe diariamente, ficando conhecedor dos problemas e dúvidas que a afligem, estabelecer uma relação de parceria e respeito à individualidade de cada profissional, conhecer a realidade da escola em que atua para que possam promover a formação assegurando a real aprendizagem da clientela escolar.



REGINA DE JESUS ROCHA

Graduação Pedagogia
Universidade Nove de Julho
(2010); Professora de Ensino
Fundamental e Educação
Infantil da PMSP, EMEI
Marechal Osvaldo Cordeiro de
Farias.

REFERÊNCIAS

BRUNO, Eliane Bambini Corgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2009, 93p.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et. al. O coordenador Pedagógico e a educação continuada. 2. ed. São Paulo: Loyola.

DABUL, Marie Rose. Pioneiros da coordenação pedagógica paulistana: histórias de lutas e desafios – 1983-1989. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade Nove de Julho, p. 109-121, 2008.

FUZARI, Maria F.de R e. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. Educere Et Educare Revista de Educação, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007.

PLACCO, Vera M. N. S; ALMEIDA, Laurinda. R. de. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 183p.

RIOS, Terezinha A. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 158p.



EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

RESUMO: O presente estudo abordará, com o auxílio de autores/estudiosos do tema, o movimento pela inclusão, caracterizado por uma ação política, cultural, social e pedagógica, o qual nasce com a necessidade na defesa do direito de todos os alunos/as, estarem juntos de modo a garantir interação significativa e real entre os pares, caracterizado por uma ação política, cultural, social e pedagógica, nasce com a necessidade na defesa do direito de todos os/as alunos/as, sem nenhum tipo de discriminação. Essa problematização acaba por explicitar os processos normativos de distinção dos educandos em razão de características intelectuais, físicas, culturais e linguísticas, além de outras oriundas do modelo tradicional escolar, o que acaba por criar estigmas, estereótipos que necessitam, ser extintos de maneira a garantir direitos e objetivos de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; APAE; Educação.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva está fundamentada, na concepção de direitos humanos, tendo a igualdade e diferença como valores indissociáveis. Partindo dessa premissa a necessidade de confrontar práticas discriminatórias, agregadas a superação da lógica da exclusão, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola, a fim de que todos tenham suas especificidades atendidas.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant- IBC, e o Instituto dos Surdos, em 1857, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos- INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi-1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental, em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE e em 1845, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p. 06).

Organizada como atendimento educacional substitutivo ao ensino comum, as instituições especializadas, escolas e classes especiais, trouxe à tona o conceito de normalidade, anormalidade, definidos por meio de diagnósticos, testes ajustando-se as práticas escolares para tais educandos,

conforme classificação recebida (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, pag. 06).

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência para ser fundamentado pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 4.021/61, o qual aponta o direito dos “excepcionais” à educação preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p. 07).

A lei nº 5.692/71, altera a lei citada acima de 1.961, quando defini tratamento especial para alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção naturalizando o fracasso escolar (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p. 06).

No ano de 1973, é criado o Centro

Nacional de Educação Especial, no MEC, o responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, porém ainda caracterizada por campanhas assistenciais.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de políticas especiais, para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos. (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p. 07).

Embora organizado o acesso ao ensino regular, não é uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de políticas especiais, não considerando as singularidades de aprendizagem desses educandos.

Promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor idade e quaisquer outras formas de discriminação. (Artigo 3º, Constituição Federal, 1988, inciso IV).

Artigo 205, da Constituição Federal, de 1988, descreve “a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Por muito tempo o atendimento de que a educação especial era organizada em forma paralela à educação comum, sendo o mais apropriado para os educandos que apresentassem deficiência, problemas de saúde e ou quaisquer inequação com relação à estrutura de ensino, acabou por exercer

um forte impacto na história da educação especial, resultando nas trágicas práticas, que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica, não respeitando singularidades e potencialidades dos educandos.

Toda instituição escolar necessita pautar seu trabalho em uma proposta pedagógica ou projeto político pedagógico, é o plano orientador da instituição, o qual define as metas que se pretendem com relação a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos, deverá ser elaborado sempre em um processo coletivo, com a participação de todos inclusive comunidade escolar.

A criança é cidadã, tem por direito ainda que pequena e vulnerável, ela toma decisões, interage com o meio e com o outro, mostra seus gestos em um olhar, palavras a forma como compreende o mundo.

“O brincar ou a brincadeira – considerados com o mesmo significado neste texto – é atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, os outros e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e a sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se, participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender.”

(Brinquedos e Brincadeiras nas Creches: Manual de Orientação Pedagógica, 2012).

Valorizar a Cultura das crianças, deixar que contêm o que gostam, valorizar experiências vividas, são oportunidades de trazer e ampliar suas narrativas. As músicas, cantigas, danças são formas de passarem suas experiências.

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. Momento este que precisa ser explorado, aproveitado e vivido ao máximo, repleto de troca de experiências, imaginação e ludicidade.

As crianças não sabem menos, elas sabem outras coisas. As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas.

Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzamsuasprópriassínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças – por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos-ou com os adultos – realizando tarefas e afazeres de sobrevivência –, elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) - reafirma estas questões, pois nela estão reconhecidas a individualidade e

personalidade de cada criança, garantindo tanto a sua proteção quanto a sua liberdade, incorporando ainda uma diversidade de direitos, civis, econômicos, sociais e culturais.

A Convenção de Guatemala (1999) promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretção da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p. 09).

O desenvolvimento nos estudos, no campo de educação e defesa dos Direitos Humanos, os conceitos, legislações, práticas pedagógicas foram promovendo a reestruturação do Ensino Regular e Especial.

A proposta da atualização do Currículo da Cidade de São Paulo reforça a mudança de paradigma que a sociedade contemporânea vive, na qual o currículo não deve ser concebido de maneira que o estudante se adapte aos moldes que a escola oferece, mas como um campo aberto à diversidade. Essa diversidade não é no sentido de que cada estudante poderia aprender conteúdos diferentes, mas sim aprender conteúdos de diferentes maneiras. (Currículo da Cidade,

2017, p. 13 e 14)

Educação Inclusiva: Respeitar e valorizar a diversidade e a diferença, reconhecendo o modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante, propiciando desafios adequados às suas características biopsicossociais, apostando nas suas possibilidades de crescimento e orientando se por uma perspectiva de educação inclusiva, plural e democrática.

A escola assume, nessa perspectiva, novos contornos e busca a internalização do conceito de diferença. Podemos encontrar em Cury (2005, p. 55) o ensinamento sobre o significado da diferença a ser assumido pelas escolas brasileiras: “a diferença- do latim: dispersar, espalhar, semear – por sua vez é a característica de algo que distingue uma coisa da outra. Seu antônimo não é igualdade, mas identidade!

Portanto, coloca-se o desafio de se pensar formas diversas de aplicar o currículo no contexto da sala de aula e adequá-lo para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, por meio de estratégias e caminhos diferenciados. Cada um pode adquirir o conhecimento escolar nas condições que lhe são possibilitadas em determinados momentos de sua trajetória escolar.

Portanto, para ensinar a todos, é preciso que se pense em atividades diversificadas, propostas diferenciadas e caminhos múltiplos que podem levar ao mesmo objetivo educacional. Nessa perspectiva educacional, as parcerias são essenciais e demandam o trabalho colaborativo e articulado da equipe gestora e dos docentes com profissionais

especializados.

A finalidade da SME (Secretaria Municipal de Educação) é fortalecer a articulação entre as escolas municipais e a rede de proteção social para garantir o acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes mais vulneráveis a reprovação ou evasão escolar. Para alcançar essa finalidade, há necessidade de um mapeamento do perfil dos estudantes reprovados e/ou evadidos da Rede e de um acompanhamento da frequência pelos professores, gestores das escolas e supervisores de ensino, além do Conselho Tutelar.

A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário estabelece que os Estados 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 de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

a-) 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 da deficiência;

b-) 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 (Convenção sobre direitos das pessoas com deficiência, 2006, art. 24).

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos

pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades especiais. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula com, não sendo substitutivas à escolarização, esse atendimento complementa ou suplementa a formação dos educandos com vista à autonomia e independência na escola e fora dela.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o qual contempla o ensino de línguas e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre tantos outros. Ao longo de todo esse processo, deverá estar articulado com a Proposta Pedagógica do Ensino Comum, sendo vetada qualquer forma de separação no âmbito escolar.

No documento Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e Programas, publicado pelo Ministério da Educação é reafirmada a tentativa de superação da oposição entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva de inclusão e do atendimento, às necessidades especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade dos níveis mais elevados de ensino. (Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões,

Princípios e Programas 2007, p. 09).

O Decreto nº 6.094/2007 estabelece as Diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos educandos, fortalecendo assim a inclusão educacional nas escolas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibilizando os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os educandos e educadores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

As crianças não são e não existem como algo generalizado e abstrato, mas sim como sujeitos de direitos, que experimentam, inventam, criam e imaginam em diferentes tempos e espaços. É de grande valia, é o emergir nas crianças, suas diferentes experiências, em seus mais variados modos, permeadas por inúmeras variações de gênero, espaço geográfico, classe social, religião, grupo de pertencimento dentre tantos outros.

A ideia de educação inclusiva sustenta-se em um movimento mundial de reconhecimento da diversidade humana e da necessidade contemporânea de se constituir uma escola para todos, sem barreiras, na qual a matrícula, a permanência, a aprendizagem e a garantia do processo de escolarização sejam, realmente e sem distinções, para

todos.

Portanto estamos vivenciando um momento em que a diferença deve estar em pauta e compreendida como algo que, ao mesmo tempo em que nos distingue, aproxima-nos na constituição de uma identidade genuinamente expressiva do povo brasileiro, ou seja, múltipla, diversa, diferente, rica e insubstituível. Indubitavelmente estamos nos referindo à instalação de uma cultura inclusiva, a qual implica mudanças substanciais no cotidiano escolar, para que possamos, realmente, incorporar todas as diferenças na dinâmica educacional e cumprir o papel imprescindível que a escola possui no contexto social.

O Censo Escolar/MEC/INEP, o qual anualmente é realizado em todas as escolas de educação básica, acompanha, na educação especial, todos os indicadores de acesso à educação básica, no que diz respeito a matrícula na rede pública, inclusão nas classes comuns, oferta de atendimento educacional especializado, acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e o ainda o número de municípios e escolas com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais.

O decreto N° 6.949/2009 de 25/08/2009 promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as

medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros, a:

a) Edifícios, rodovias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive escolas, residências, instalações médicas e local de trabalho;

b) Informações, comunicações e outros serviços, inclusive serviços eletrônicos e serviços de emergência. (Decreto n° 6.949/2009 de 25/08/2009, artigo 9).

A prática educacional não pode limitar-se a tarefas escolares homogêneas ou padronizadas, as quais não condizem com a perspectiva inclusiva, uma vez que se preconiza o respeito à forma e à característica de aprendizagem de todos.

Em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, o atendimento educacional especializado é organizado de maneira a apoiar o desenvolvimento dos educandos, constituindo e garantindo oferta obrigatória dos sistemas de Ensino, devendo ser realizado no contra turno ao da classe comum, ou na própria escola ou no centro especializado que realize esse serviço educacional, conforme portaria n° 2.496/2012 de 02/04/2012.

Art. 3° - As Salas de Apoio e

Acompanhamento à Inclusão - SAAs, integrantes do Projeto Apoiar, instaladas nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs e Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, deverão ser entendidas como espaços organizados para a realização do Atendimento Educacional Especializado, em caráter complementar ou suplementar, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento - TGD e altas habilidades/superdotação, que dele necessitam. (portaria nº 2.496/2012 de 02/04/2012).

Art. 6º - Caracterizar-se-á Atendimento Educacional Especializado, como aquele que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras e propiciem a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas com vistas a promover sua autonomia e independência, tanto no âmbito escolar como no contexto social que atua.

§ 1º - O atendimento referido no caput ocorrerá nas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAs, em horário diverso ao da classe comum, ministrado pelo "Professor Regente de SAAI", por meio de práticas pedagógicas, materiais didáticos e tecnológicos e de instrumentos que favoreçam a aquisição de habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento dos alunos e ao seu processo de aprendizagem. (portaria nº

2.496/2012 de 02/04/2012).

Inclusão Escolar deve ter seu início desde a Educação Infantil, no desenvolvimento das bases necessárias para a construção do conhecimento e o seu desenvolvimento global. O lúdico, o acesso as diferentes, formas de comunicação, as múltiplas linguagens, a riqueza de todo e quaisquer tipos de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais, favorecem a constituição das relações interpessoais, o respeito e a valorização do educando.

§ 2º - No caso do aluno de EMEI estar matriculado em período integral o apoio especializado deverá ser realizado no seu horário de frequência à escola, com atuação colaborativa entre o Professor Regente de SAAI e os demais profissionais da unidade educacional para a definição de estratégias que favoreçam o acesso do aluno às atividades educacionais bem assim sua interação no grupo. (portaria nº 2.496/2012 de 02/04/2012).

Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação das oportunidades de escolarização, a efetiva participação social, formação para inserção no mundo de trabalho.

Para a garantia de Direitos e Objetivos de Aprendizagem, para além de todas as questões legais, normativas, a necessidade do respeito às diferenças, seja quais âmbitos, características e ou outras especificidades, devem sempre estar pautadas e legitimadas, para uma educação inclusa efetiva e de qualidade.



RENATA GOMES MOREIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Editora Nacional (2009); Especialista em Planejamento, implementação e gestão da educação a distância pela Universidade Federal Fluminense (2013); Professora de Educação Infantil e Fundamental I- no Cei Professora Albertina Rodrigues Simon e Emei Pirajussara.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, Culturas de infância e culturas familiares: As socializações e a escolarização no entretecer destas culturas / Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, acesso em 23 de junho de 2018 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brinquedos e Brincadeiras de Creches Manual de Orientação Pedagógica / Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC, SEB, 2012. 158p.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

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 ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

CURY, Augusto Jorge. Pais brilhantes, professores fascinantes / Augusto Jorge Cury. – Rio de Janeiro: Sextante, 2003. 171p.

SÃO PAULO (SP), Currículo da Cidade. Ensino Fundamental: História / São Paulo: Secretaria Municipal de Educação / COPED, 2017. 180p. il.

SÃO PAULO (SP), Regulamenta as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, São Paulo: Secretaria Municipal de Educação SME / PORTARIA 2496/12.

UNICEF. Declaração universal dos direitos das crianças: As Crianças têm Direitos Direito à igualdade, sem distinção de raça religião ou nacionalidade. 20 de novembro de 1959.



A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO INVESTIGATIVO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

RESUMO: O ensino de Ciências passou por mudanças diversas mudanças no decorrer dos séculos XIX e XX e seus objetivos que tiveram como base as alterações relacionadas a sociedade, considerando aspectos políticos, históricos e filosóficos. Muitas das tendências do ensino de Ciências não tiveram muita importância no Brasil, ao contrário ao que ocorreu em países da Europa e nos Estados Unidos. Dentre essas mudanças, pode ser citado o “inquiry”, ou ensino por investigação, influenciado pelo filósofo e pedagogo americano John Dewey. No Brasil se inicia estudos para propor reformas educativas, como parte de políticas públicas, para formação de alunos-cientistas. Assim, o ensino de ciências passa a ser considerado um elemento importante para preparar trabalhadores qualificados, para a construção de um país que começa o desenvolvimento científico-tecnológico. Vimos que há uma ênfase maior em utilização de atividades investigativas pelos americanos, e no Brasil essa tendência é pouco predominante, e também pouco ressaltada nos documentos oficiais de ensino.

Palavras-chave: Investigação; Investigação Científica; Metodologia em Ciências; Pesquisa Científica.

INTRODUÇÃO

Durante a segunda metade do século XIX e os dias atuais, o ensino de Ciências passou por mudanças e seus objetivos que tiveram como base as alterações relacionadas a sociedade, considerando aspectos políticos, históricos e filosóficos. Muitas das tendências do ensino de Ciências não tiveram muita importância no Brasil, ao contrário ao que ocorreu em países da Europa e nos Estados Unidos. Dentre essas tendências, pode ser citado o “inquiry”, ou ensino por investigação, influenciado pelo filósofo e pedagogo americano John Dewey (1980).

Na literatura, encontram-se diferentes conceitos de “inquiry”, como: ensino por descoberta; aprendizagem por projetos; questionamentos; resolução de problemas, dentre outras. A perspectiva do ensino com base na investigação possibilita o aprimoramento do raciocínio e das habilidades cognitivas dos alunos, e também a cooperação entre eles, além de possibilitar que compreendam a natureza do trabalho científico. Nas linhas que se seguem, optamos por utilizar o termo atividades investigativas quando nos referirmos a essa perspectiva de ensino.

Com isso, inicia uma corrida para propor reformas educativas, como parte de políticas públicas, para formação de alunos-cientistas. Desta forma, o ensino de ciências passa a ser considerado um elemento importante para preparar trabalhadores qualificados, para a construção de um país que começa o desenvolvimento científico-tecnológico.

As reformas estabelecidas como propostas para o processo de mudança didático-pedagógica têm forte tendência de instituir, dentro do processo de ensino e de aprendizagem, “o papel centralizador do Estado para a emissão de normas e regulamentos” (KRASILCHIK, 2000). Políticas didáticas autoritárias têm consequências profundas, pois, o ensino de ciências passa a ser um processo deliberadamente mecanicista, com o objetivo de formar elites, por meio de programas rigorosos com a concepção de ciência neutra. Assim, a aprendizagem passa a ser um processo puramente reprodutivo de aulas prático-experimentais, sendo os laboratórios um local meramente para a realização de atividades. Atualmente isso ainda parece ponderar em algumas instituições escolares, inclusive, algumas escolas usam como propaganda e venda da educação, enfatizando a escola e sua estrutura contendo laboratórios de ciências, como sinal de um ensino de qualidade.

Fagundes (2007) mostra que as atividades experimentais, por exemplo, podem ser como um meio eficaz para o que se deseja aprender ou formar no ensino de ciências. Tenta mostrar a eficácia da experimentação, como um recurso para a reflexão, a ação e a argumentação do que foi feito, entendendo os alunos como peças ativas dessa engrenagem, responsáveis pelo seu rendimento e desenvolvimento, ou seja, é importante que o professor saiba que a sala de aula é um local de construção do conhecimento. Ao servir como meio do método científico ou como comprovação de uma teoria, pura e simplesmente,

a experimentação está a serviço da memorização, tradicionalmente empregada nas salas de aula. Dentro de tais padrões, a experimentação se mantém presa como um procedimento apenas objetivo, neutro, de confirmação de hipóteses, legitimando a ideia de conhecimento verdadeiro, acabado, destituindo os alunos do erro, desmobilizando a criticidade e a tomada de decisão.

A ideia central de Dewey (1980) acaba influenciando a educação científica, pois propõe a “experiência”. Este termo é, na maioria das vezes, mal-entendido, pois é comum as pessoas associarem a experiência com aulas práticas e, desse modo, estas seriam a solução para a aprendizagem de Ciências, por exemplo, as aulas deveriam ser mais experimentais ao invés de memorizar conteúdos. Por isso, esta definição de experiência não é condizente com a proposta do filósofo. Assim, quando a criança chega à escola, ela já vivenciou muitas experiências, por isso, esse agir e reagir amplia-se, e as experiências se reconstroem por meio das reflexões.

No dia a dia as experiências são realizadas constantemente. Para Dewey (1980), experiência e aprendizagem não podem ser separadas. A experiência se adquire a partir de um conjunto de vivências (ROSITO, 2008). Nesse sentido, quando a experiência educativa é refletida, a aquisição de conhecimento será seu resultado natural, portanto, a experiência dá significado à vida. Ainda com base em Dewey (1980), a sucessiva reorganização da experiência pela reflexão é característica particular da vida humana. A educação consiste nessa

contínua reorganização, que promove um avanço na qualidade da experiência para novas aprendizagens.

Outro conceito chave na teoria de Dewey (1980), que se relaciona com a educação científica, é a antecipação. Na teoria Pedagógica Progressista desse filósofo, a antecipação é o centro das experiências educativas. A ideia pode criar antecipações. Ideias inspiram ações. Ações as fazem ter significações e valores. Ideias geram antecipação, que são previsões sobre o que pode ser descoberto e revelado para a classe. As antecipações geram as experiências (WONG e PUGH, 2001).

Até a segunda metade do século XIX, de acordo Deboer (2006), a educação científica tinha um currículo clássico que destacava o estudo de Matemática e de Gramática. No entanto, alguns cientistas europeus e americanos começaram a defender a ideia de que a Ciência era diferente de outras disciplinas escolares, por oferecer práticas de lógica indutiva

Nesse período, o laboratório e o ensino, utilizando processos investigativos, receberam apoio do cientista e filósofo positivista, do século XIX, Herbert Spencer. Para ele, a utilização do laboratório poderia promover a melhor compreensão dos fenômenos naturais. A observação do mundo e as atividades de laboratório fornecem dados claros e precisos sobre a natureza que não eram encontrados nos livros. Spencer considerava a Física, a Química e a Biologia essenciais para a formação humana. As ideias positivistas de Spencer influenciaram práticas pedagógicas no Ensino de Ciências,

resultando na aplicação do método científico no ensino: observação, controle, previsão (ISKANDAR & LEAL, 2002).

No século XIX, pode-se concluir, de acordo com Smith (apud DEBOER, 2006), que o ensino com base em perspectivas investigativas apresentou três fases:

- Descoberta ou abordagem heurística, na qual os estudantes teriam que explorar o
 - Mundo natural; a verificação, na qual os alunos teriam que confirmar fatos ou princípios
 - Científicos por meio da utilização do laboratório, e o inquiry. Neste último caso, os alunos não teriam que descobrir algo, mas por meio da utilização de método científico, os estudantes teriam que procurar soluções para questões que eles não sabiam a resposta.

A educação científica, na primeira metade do século XX, teve seu objetivo principal voltado aos valores sociais, devido ao crescimento da urbanização, da imigração, problemas relacionados com a saúde pública. Neste sentido, o inquiry foi visto como um modo de desenvolver habilidades necessárias para resolver problemas de relevância social, ao invés de apenas desenvolver nos alunos habilidades de raciocínio. Essas ideias estavam também baseadas na filosofia de Dewey (1980). Segundo ele, para preparar os estudantes para a vida, a educação formal deveria dar a eles habilidades para formular questões significativas sobre os problemas sociais.

Em 1950, os cientistas, educadores e líderes industriais, argumentaram que o Ensino de Ciências tinha perdido o seu rigor acadêmico e não estava possibilitando o

desenvolvimento intelectual dos alunos, já que o ensino estava ressaltando aspectos de importância social. A educação científica, naquele período, estava centrada demais no aluno e, por isso, havia perdido o rigor acadêmico (DEBOER, 2006).

Essa preocupação com a educação científica, nos Estados Unidos, culminou com o lançamento do satélite Sputnik pelos russos. Por isso, a educação científica foi outra vez voltada para o rigor acadêmico do século XIX, enfatizando os processos da ciência com a preocupação de formar cientistas, para garantir a segurança dos americanos. A ênfase, novamente, encontrava-se nos processos de Ciências e habilidades individuais como: observar; classificar; inferir, e controlar variáveis (BARROW, 2006).

Nessa reforma curricular, Schwab (1962), o principal pensador envolvido, considerava que conteúdo e prática são inseparáveis na educação científica. Para ele, os alunos deveriam aprender como os cientistas chegam às conclusões, e não terem tais conclusões prontas dadas pelo professor. A educação científica proposta por Schwab (1962), é muito parecida com a proposta do século XIX. A diferença é que, naquele século, havia uma preocupação com o desenvolvimento pessoal do aluno e, para Schwab (1962), a preocupação foi com o desenvolvimento da nação americana (DEBOER, 2006). Além disso, para Schwab (1962), a utilização de investigação no ensino permite aos alunos entenderem os processos da Ciência.

Muitas críticas foram apontadas

para o ensino por descoberta e voltadas à formação de cientistas (DEBOER, 2006). Devido a tal situação, tanto no Brasil como nos demais países, começaram a ganhar força, nos anos finais da década de 1970, as ideias construtivistas. Surge nesse período o Movimento das Concepções Alternativas, o qual tinha como principal objeto de estudo as ideias que os alunos tinham sobre os fenômenos naturais, pelo fato de que estas concepções interferem no processo de aprendizagem.

A partir dessa proposta, o objetivo da educação científica foi permitir que os alunos mudassem suas concepções alternativas de modo a se tornarem coerentes com o conhecimento científico.

Ainda na década de 1970, com os impactos causados ao meio ambiente, o Ensino de Ciências passou a novamente ter a preocupação de propor uma educação que levasse em conta os aspectos sociais relativos ao desenvolvimento científico e tecnológico. Essa abordagem iniciou-se na Grã-Bretanha e desenvolveu-se até a década de 1980 por meio de debates de ideias, até atingir as práticas pedagógicas, envolvendo textos, currículos e processos de avaliação (GOUVEIA e LEAL, 2001).

Desta forma, a ideia de ensino por investigação passou por modificações em função das necessidades políticas, econômicas e sociais pelas quais a sociedade passou durante várias décadas. Vimos que há uma ênfase maior em utilização de atividades investigativas pelos americanos, porém, no Brasil essa tendência é pouco predominante, e também pouco ressaltada nos documentos

oficiais de ensino. No entanto, há algumas instituições de ensino, especialmente as particulares, que afirmam trabalhar com a proposta investigativa.

Um aspecto relevante que pode ser observado é a necessidade de que as atividades investigativas proporcionem aos estudantes o contato com as novas informações. Nas atividades investigativas, é necessária a comunicação das novas informações obtidas pelos alunos que poderá ser realizada por meio da oralidade ou da escrita.

Perez e Castro (1996) ressaltam que as atividades de investigação devem compreender as seguintes características: apresentaraosalunossituaçõesproblemáticas abertas, em um nível de dificuldade adequado à zona de potencialidade dos educandos; favorecer a reflexão dos alunos sobre a relevância das situações-problema apresentadas; emitir hipótese como atividade indispensável à investigação científica; elaborar um planejamento da atividade experimental; contemplar as implicações do estudo realizado; proporcionar momentos para a comunicação do debate das atividades desenvolvidas; potencializar a dimensão coletiva do trabalho científico.

Outros autores, como Rodriguez et al (1995), vão além da apresentação de características e propõem algumas etapas para as atividades investigativas. Dentre elas estão: a elaboração do problema pelos alunos; elaboração de hipóteses; planejamento da investigação; contato com novas fontes de informação, incluindo experimentos; leitura de materiais informativos; visitas;

interpretação e conclusão dos resultados. Após essas etapas, o aluno deverá expressar seus resultados ao grupo e aplicar o conhecimento a novas situações.

De acordo com Watson (2004), as atividades investigativas devem proporcionar o conhecimento dos processos da Ciência. O autor destaca que os alunos devem perceber evidências e que esse conceito precisa ser desenvolvido com os educandos, pois os procedimentos científicos são baseados nelas. O mesmo autor afirma que, nas atividades investigativas, os alunos podem, a partir da situação problema, desenvolver planejamento de resolução, reunir evidências, elaborar inferências. Além disso, durante as atividades, é possível aos alunos desenvolverem a argumentação.

Para Newman et al (2004), as atividades de investigação devem envolver o uso de evidência, lógica e imaginação na elaboração de explicações sobre o mundo natural. Este autor, assim como o anteriormente citado, salienta o reconhecimento de evidência pelos alunos, como parte do processo investigativo. A investigação ajuda os alunos a alcançar o entendimento da ciência e desenvolver o raciocínio científico. De acordo com o Newman et al (2004), quando os alunos estão engajados na investigação, eles descrevem objetos e eventos, fazem perguntas, constroem explicações e expõem essas explicações para os demais alunos. Nesse sentido, Borges (2002) salienta que, em uma atividade de investigação realizada em uma sala de aula, o estudante deve ser colocado frente a uma situação na qual ele seja solicitado a fazer algo mais do que se

lembrar de uma fórmula ou de uma solução já utilizada em uma situação semelhante.

Conforme é possível verificar, o ensino por meio de atividades de investigação apresenta diferentes abordagens de acordo com os autores estudados. Nos Estados Unidos, as atividades investigativas são bastante recomendadas na Educação Científica. De acordo com Bybee (2006), em função dessas diferentes abordagens, foram divulgadas, no documento oficial de ensino americano, intitulado National Research Council (2000), as principais características que devem existir no ensino com atividades investigativas, as quais são: engajamento dos estudantes na atividade; priorização de evidências; formulação de explicações para as evidências; articulação das explicações com o conhecimento científico; comunicação e justificação das explicações.

Outra proposta de ensino com a utilização de atividades investigativas é a de Azevedo (2006). Para essa autora, uma atividade de investigação, para que assim possa ser considerada, deve levar o aluno a refletir, discutir, explicar, relatar e não apenas se limitar a favorecer a manipulação de objetos e a observação dos fenômenos. Nesse sentido, a autora salienta que a aprendizagem de procedimentos e atitudes se torna tão importante quanto a aprendizagem de conceitos ou do conteúdo.

A mesma autora enfatiza que as práticas de investigação devem contemplar alguns momentos que, segundo ela, devem ser: proposta do problema, preferencialmente em forma de pergunta que estimule a curiosidade científica do estudante; levantamento de

hipóteses, que devem ser emitidas pelos alunos por meio de discussões; coleta de dados; análise dos dados obtidos, em que podem ser utilizados gráficos e textos, para que os alunos possam realizar a explicação desses dados; conclusão, quando os alunos formulam respostas ao problema inicial, a partir dos dados obtidos e analisados. Essas ideias são compatíveis com as apresentadas pelos demais autores como, por exemplo, Gil Perez (1996), Rodriguez, (1995) e Gil (1996).

Carvalho (2006) afirma que, para favorecer a construção de conhecimentos pelos alunos, os professores devem propor questões interessantes e desafiadoras aos mesmos para que, ao resolverem os questionamentos propostos, possam conhecer os enfoques próprios da cultura científica, promovendo um processo de enculturação. Nesse sentido, a autora classifica a atuação do professor e dos alunos em diferentes níveis de envolvimento com a atividade investigativa, e propõe uma graduação para estudar o que chama de grau de liberdade que os professores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi exposto neste estudo e, considerando a visão de diferentes autores, é possível perceber maneiras distintas de se desenvolverem as atividades investigativas com os alunos, no que se refere às diferentes abordagens que tais atividades apresentam. Vimos que não há uma concordância entre os pesquisadores desta área sobre esta perspectiva de ensino. No entanto, como vimos, existem abordagens

com pontos de convergência no que se refere às características para atividades investigativas. Essa mesma conclusão foi obtida por Sá et al (2009) em pesquisa desenvolvida com professores de Ciências por Investigação. Ainda quanto às diferenças nas abordagens dessas atividades, Sherin et al (2006) observam que tais diferenças têm proporcionado nomenclaturas diferentes para o que os autores denominam de tarefas estruturadas, e que neste estudo foram tratadas como atividades de investigação.

Porém, em todos os estudos, concorda-se que essas atividades são sempre baseadas em problemas que os alunos devem resolver e que esta proposta de ensino se apresenta muito diferente da abordagem do ensino tradicional, no qual o professor tem a preocupação de desenvolver uma lista de conteúdos, muitas vezes de modo expositivo, sem proporcionar aos alunos uma reflexão mais profunda (SHERIN et al 2006).

Admitimos que as atividades de investigação permitem promover a aprendizagem dos conteúdos conceituais, e também dos conteúdos procedimentais que envolvem a construção do conhecimento científico. Concordamos que essas atividades, sejam elas de laboratório ou não, são significativamente diferentes das atividades de demonstração e experimentações ilustrativas, realizadas nas aulas de Ciências, por fazerem com que os alunos, quando devidamente engajados, tenham um papel intelectual mais ativo durante as aulas.

Apesar da polissemia associada ao termo atividades de investigação e da falta de consenso quanto às peculiares que as

referidas atividades apresentam, admitimos que algumas características devem estar presentes nas atividades investigativas: o engajamento dos alunos para realizar as atividades; a emissão de hipóteses, nas quais é possível a identificação dos conhecimentos prévios dos mesmos; a busca por informações, tanto por meio dos experimentos, como na bibliografia que possa ser consultada pelos alunos para ajudá-los na resolução do problema proposto na atividade; a comunicação dos estudos feitos pelos alunos para os demais colegas de sala, refletindo, assim, um momento de grande importância na comunicação do conhecimento, tal como ocorre na Ciência, para que o aluno possa compreender, além do conteúdo, também a natureza do conhecimento científico que está sendo desenvolvido por meio desta metodologia de ensino.



RENATA LOPES NETO

Graduação em Ciências
Biológicas pela Universidade
de Santo Amaro (2002);
Mestrado em Microbiologia
pela Universidade de São
Paulo (2007) Professora de
Ensino Fundamental II –
Ciências Físicas e Biológicas -
na EMEF Alferes Tiradentes.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M.C.P.S. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In:_____. Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática. Anna Maria Pessoa de Carvalho (Org). SãoPaulo. Thomson, 2006.

BARROW, L. H. A Brief History of Inquiry: From Dewey to Standards. In: Journal of Science Teacher Education, 2006, 17:265–278, Springer 2006.

BORGES, A. T. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. Caderno Brasileiro. Ensino de Física. v. 19, n.3: p.291-313, dez., 2002.

BYBEE, R.W. Scientific inquiry and science teaching. In: FLICK; LEDREMAN. Scientific inquiry and nature of science. Implications for teaching, learning, and teacher education. Springer, 2006.

DEBOER, G. E. Historical perspectives on inquiry teaching in schools. In: FLICK; LEDREMAN. Scientific inquiry and nature of science. Implications for teaching, learning, and teacher education. Springer, 2006.

CARVALHO, A. M. P. de. O Construtivismo e o Ensino de Ciências. R. Fac. de Ed., 9(1/2); p.55-77. 1983.

DEWEY, J. Experiência e Natureza : lógica : a teoria da investigação: A are como experiência: Vida e educação: Teoria da vida

moral. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

FAGUNDES, S. M. K. Experimentação nas aulas de Ciências: um meio para a formação da autonomia? In: GALIAZZI, M. do C. et al. Construtivismo curricular em rede na educação em ciências: uma porta de pesquisa na sala de aula. Ijuí, Ed. Unijuí, p. 317-336. 2007.

GIL, D. Contribución de la historia y de la filosofiade las cienciasal desarrollo de um modelo de enseñanza/aprendizajecomo investigación. Enseñanza de las Ciências, 11(2), 1993

GIL PEREZ, D. VALDES CASTRO, P. La orientación de las practices de laboratorio como inetigagación: un ejemplo ilustrativo. Enseñanza de las ciencias, 14 (2), 1996.

GOUVEIA, G; LEAL, M.C. Uma visão comparada do ensino em ciência, tecnologia e sociedade na escola e em um museu de ciência. In: Revista Ciência e educação, vol 7, número 1, 2001.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. Sobre o positivismo e Educação. In: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002.

KRASILCHIK, M. Reformas e Realidade: o caso do ensino de ciências. São Paulo em Perspectivas, v. 14, n. 1, 2000.

NEWMAN Jr. W. J; ABEL. S. K, HUBBARD. P. D; MC DONALD. J. (2004) Dilemmas of teaching inquiry in elementary science

methods. *Journal of Science teacher education* 15(4).

RODRIGUEZ, J et al. ¿Cómo enseñar? (1995) Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación. *Investigación em la escuela*, n. 25.

ROSITO, B. A. O ensino de ciências e a experimentação. In: MORAES, R (org). *Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas*. Porto Alegre, EdIPUCRs, 2008.

SÁ, E. F. et al. A construção de sentidos para o termo Ensino por Investigação no contexto de um curso de formação. *Investigações em Ensino de Ciências*. v. 16, n. 1, p. 79-102, 2009.

SCHWAB, J.J. The teaching of science as inquiry. In: J.J. Schwab & P. F. Brandwein (eds) *The Teaching of Science*, Cambridge: Harvard University Press, p. 3-103, 1962.

SHERIN, B. EDELSON, D. BROWN, M. On the content of task- structured science curricula. In: *Scientific Inquiry and nature of science: implications for teaching, learning, and teacher education*. Springer, 2006.

WATSON, F. Road. Student's discussions in practical scientific inquiries. In: *International Journal Science education*. January, vol , 26. no 1, 25-45, 2004.

WONG, D . PUGH, Kevin.(2001) Learning

Science: A Deweyan Perspective In: *Journal of research in science teaching*. VOL 38, No 3, P 317-33.



PORTFÓLIO

RESUMO: A palavra portfólio tem muitos significados, e estão ligados a típicas pastas de trabalhos, no qual reúne os melhores atividades. Portfólio, não são apenas seleção dos materiais, porém, é preciso apreciar, analisar, interpretar, construir sentidos, planejar o futuro, criar uma narrativa afinal. A palavra portfólios vem ganhando um espaço no campo educacional, sendo usado cada vez mais, a serviço do ensino e da aprendizagem e para acompanhar os diferentes níveis do processo de ensino e aprendizagem, ganhando um amplo espaço, comunicando as aprendizagens e os caminhos percorridos pelas crianças em diferentes etapas do desenvolvimento. O portfólio apresenta-se como uma ferramenta rica e diversificada, que documenta de maneira significativa todo o processo vivenciado pelo educando e registra cada uma das pegadas dessa vivencia para toda a vida. Podemos dizer que o portfólio cumpre o importante papel de organizar a aprendizagem e, de maneira reveladora e estimulante, estrutura o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Instrumento; Foco; Percurso; Aprendizagem Significativa e Participação.

INTRODUÇÃO

O fundamento teórico é essencial para elucidar e alterar a prática pedagógica, por esta razão, antes de iniciar qualquer trabalho com portfólios avaliativos, assim como qualquer outro instrumento para a avaliação da aprendizagem, faz-se necessário estudar e muito mais, todo o estudo, sem repercussões na ação implementada no interior no cotidiano escolar e ainda é marcador pela improvisação.

O portfólio é mais do que uma coleção de trabalhos do educando. A seleção dos trabalhos a serem incluídos é feita por meio de auto avaliação crítica e cuidadosa, que envolve o julgamento da qualidade da produção e das estratégias de aprendizagem utilizadas. Oferecem aos mesmos, a oportunidade de registrar, de modo contínuo, experiências e êxitos significativos para eles.

Com o uso do portfólio faz o educando buscar formas diferentes de aprender, suas produções revelam suas capacidades e potencialidades, as quais poderão ser apreciadas por todos os envolvidos. Os portfólios coletivos mais que registrar as vivências da turma, permitem a reorganização das experiências do grupo. Registram suas vivências mais significativas e são construídos em conjunto e partilhados com os pais e outras turmas. As crianças são, dessa forma, coprodutoras desse instrumento comunicativo. Assim como os docentes refletem sobre suas ações e observações, as crianças também pensam sobre suas experiências à medida que constroem com a professora as páginas do

portfólio, escolhendo imagens e produzindo textos. Essa prática envolve uma experiência para além de um relato descritivo, pois mobiliza o pensamento de maneira a rever as ações e os conhecimentos docentes e discentes uma vez que provoca reflexão: “É preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas.”

DIFERENTES TIPOS DE PORTFÓLIOS

Existem diferentes tipos de portfólios, com objetivos e maneiras de organização muito peculiar, que caracterizam os portfólios, os mais usados são eles: portfólios particular, de aprendizagem, e de demonstrativo, mais ainda apresenta-se espaço de trabalho e o de apresentação.

O portfólio de trabalho consiste num arquivo de trabalhos que auxilia a diagnosticar as necessidades da criança, contribuindo para a reorientação do ensino. Este portfólio documenta o processo de aprendizagem em relação aos objetivos esperados, uma vez que apresenta todas as atividades, juntamente com comentários apreciativos sobre as aprendizagens.

O portfólio particular todas as informações pessoais do educando, desde os dados, sobre o telefone, endereço e até acompanhamentos médicos e anotações pertinentes. Estas informações geralmente são obtidas pela orientação pedagógica das instituições e em entrevistas realizadas

com os responsáveis pelo educando, estes o educando e sua família coletados e armazenados em fichários específicos.

O Portfólio particular é como um conjunto de registros ao longo da vida, contendo informações sobre a vida pessoal e/ou profissional, podendo ter um caráter particular e confidencial. •

O Portfólio de aprendizagem será um acervo de anotações, amostras de trabalhos, rascunhos, atividades e entrevistas, utilizados com maior frequência por professores e alunos.

O portfólio de aprendizagem é considerado aquele que os educandos mais utilizam. Contém anotações, rascunhos, projetos em andamentos e amostras de trabalho. Enfim, esse portfólio vai armazenando todas as produções das crianças o que levará posteriormente, a construção do portfólio demonstrativo. Na instituição, todas as atividades e trabalhos realizados pelas crianças são recolhidos e armazenados pelos professores em caixas específicas. Quando as atividades tem produtos coletivos, os registros são fotografados, para serem disponibilizados posteriormente. Quando os documentos são reunidos oportunamente e colocados à disposição das crianças para composição do portfólio demonstrativo, sendo este, um instrumento que contém fotografias, gravações e cópias selecionadas de relato das crianças, evidenciando avanços importantes ou problemas persistentes, para discussões e análises com pais ou responsáveis, além de outros membros da comunidade escolar ou ainda professores da série seguinte.

O portfólio demonstrativo contempla atividades mais importantes e a seleção de amostras dos trabalhos que evidencia o desenvolvimento dos educandos. Este é o portfólio que contribui para que os demais professores da equipe, pais, e o próprio educando compreendam de forma longitudinal, os caminhos percorridos pelo educando ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Na instituição, os educandos selecionam os trabalhos que querem ter no portfólio. A complementação da educadora responsável, pela inserção de fotos, comentários e descrições consideradas essenciais a melhor demonstração das vivências e caracterização das aprendizagens e desenvolvimento alcançados pelos educandos.

O portfólio pode ser como arquivo dos trabalhos e ajuda a diagnosticar as necessidades do educando. Contribui para reorientação do ensino. Ao elaborar o portfólio o educando torna -se mais reflexivo e desenvolve competências que lhes permitem uma aprendizagem ao longo da vida, de um modo fundamentalmente autônomo, para escolher suas produções, juntamente com os comentários apreciativos sobre as aprendizagens elaboradas e aquelas que ainda estão por vir. Este documenta os seu processo em relação aos seus objetivos esperados.

O portfólio de apresentação é conhecido como aquele que comporta os melhores trabalhos. Podendo ser incluso atividades extras, como: participação em eventos, apresentações, leituras complementares e entre outras. O aprendiz

seleciona somente o que considera importante e o que deseja mostrar.

O portfólio de apresentação, contém as melhores produções e é muito utilizado por profissionais que querem demonstrar todo o seu percurso. Assim, podem ser incluídas atividades, como apresentações em eventos, artigos produzidos, entre outros produtos considerados relevantes. • Portfólio de avaliação: documenta o processo de aprendizagem da criança, contando com comentários sobre o que foi trabalhado, estabelecendo correlação com os objetivos propostos.

O portfólio de avaliação documenta o processo de aprendizagem dos educando, neste fará comentários sobre tudo que foi aprendido, estabelecendo relação com os objetivos propostos.

De maneira geral, todos os portfólios mencionados tem como maior objetivo de ajudar os educandos a desenvolver habilidades de avaliar seu próprio trabalho.

O OLHAR EM DIREÇÃO AO PORTFÓLIO

Na reconstrução da prática pedagógica entre o processo de ensino e aprendizagem, deverá ser pensado o portfólio como ferramenta composta por diversos instrumentos, na tentativa de perceber o mesmo como processo formativo. Numa percepção intrínseca, faz se imprescindivelmente, pensar na ótica dos diferentes envolvidos que atuam de forma mais ou menos ativa, tanto na construção do real, com o na execução do produto final.

Porém, não se pode contemplar o portfólio sobre a ótica dos educadores. Outros olhares se fazem pertinentes neste processo, como, os pais, crianças e todos os envolvidos na unidade escolar, voltados para a mesma direção, com uma maior abertura para a escuta atenta e respeitosa sobre o portfólio avaliativos.

O trabalho com portfólios avaliativos, de modo geral, parece predominar uma prática que os tomam por uma pasta em que as tarefas, vão sendo progressivamente acumuladas de forma, que os educadores possam ter um olhar mais atento ao processo e menos preocupados com o produto final.

O portfólio avaliativo, revela as aprendizagens dos educandos e, ainda salienta as informações ausentes e essenciais a serem fornecidas pelo educador, para si mesmo, para os familiares e para própria criança.

O trabalho com o portfólio nas unidades escolares, faz-se necessário a análise do contexto e a relação primordial entre as reflexões sobre a prática pedagógica e avaliação. Portanto o educador necessita ter uma postura de observador reflexivo reorganizando suas ações conforme as necessidades do grupo de educando, sem desconsiderar o que é específico a cada um deles, pois, enquanto pessoas diferentes, apresentam também necessidades e interesses muito diversificados.

Por isso, um olhar apenas não basta, é necessário observar e compreender sob a perspectiva de outros olhares, a construção do portfólios.

São numeroso as maneiras de

concebê-lo e são variadas as possíveis leituras de elementos. Cada uma delas implica em uma diferente maneira de reorganizar o planejamento e desenvolver, em correspondência o trabalho junto as crianças no intuito de superar problemas identificados.

O portfólio avaliativo não pode ser considerado algo fácil de ser elaborado, ele demanda uma organização cuidadosa para revelar as aprendizagens edificadas e o desenvolvimento alcançados.

Os registros que serão efetuados nos portfolios avaliativos pelos educadores precisam concentrar-se nas ações do educando, o que não exige necessariamente descrições exaustivas, mas a inclusão das atividades por eles realizados de maneira a evidenciar, quando há apreciados longitudinalmente, os avanços e as constâncias dos seus processos de aprendizagem de desenvolvimento.

Ainda consultando o portfólio avaliativo, o comprometimento do educador da etapa seguinte de interpretar aquela informação e organizar ações que ajudem o educando a superar possíveis dificuldades detectadas no ano interior.

A avaliação formativa tem por finalidade, última a regulação dos processos de aprendizagem o que pressupõe uma atenção individualizada, fazendo acreditar no olhar atento do educador, em uma observação acurada nas realizações das tarefas permitido assim as intervenções necessárias e essenciais.

O portfólio avaliativo é, portanto um contributo para a melhoria da ação docente.

Os educadores melhor compreendem seus educando, mas profundamente conhecem sua maneira de ser, de agir e reagir nas mais variadas situações. Por isto, sem limitar-se à apropriação os fatos, dado conceitos, essa ferramenta avaliativa abarca dimensões sobre o saber, ordenado atividades para diversificadas e envolventes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O instrumento utilizado para registrar o desenvolvimento dos educandos é, o portfólio individual, na qual há possibilidade de escrever um pouco sobre as observações que ocorrem no cotidiano da unidade escolar.

Nos portfólios podemos registrar um pouco da história de vida do educando, das famílias, seus hábitos entre tantos outros assuntos acerca do desenvolvimento. Ainda tem a possibilidade, das famílias e como seus responsáveis estarem descrevendo as conquistas e vivências, compartilhando-as com a unidade escolar. Assim, os registros nos portfólios são de grande valia e servem para revisitar o vivido, guarda impressões, sintetizar as aprendizagens e registrar a prática desenvolvida na unidade educacional. Desta forma, faz se necessário que o professor adquira uma postura de constate pesquisador, aprendendo a olhar, a não aquele que tudo vê, mas olhar que tudo sente, que consegue ser sensível ao ponto de entender o que os olhos do educando dizem, o que seus corpos falam, dentro de um contexto no qual o educador concede este pequeno ser como coautor e parceiro de seu processo de aprendizagem.

O portfólio é um instrumento formativos, diferentemente de outros métodos de avaliação, ele é construído pelo próprio alunos, observando os princípios de reflexão, criatividade, parceria, e autonomia.

O portfólio serve para vincular a avaliação ao trabalho pedagógico em que se encontra o educado e participando da tomada de decisões, de modo que ele formule suas próprias ideias, faz escolhas e não apenas cumpra prescrições do educador e da escola.

Por fim, há que se considerar que o portfólio deve estar inserido na dinâmica diária da escola, conectado às práticas de ensino-aprendizagem e das construções diárias que proveem da relação professor-criança-conhecimento. Deve fazer parte da rotina diária, partindo da vivência de uma avaliação contínua, processual e formativa, na medida em que constatações levam às novas decisões. Assim, sua organização também deve ser bem planejada e contínua; ou seja, é inviável que o portfólio seja organizado apenas próximo ao momento de apresentá-lo aos familiares. Se elaborado a partir destas concepções, poderá caracterizar-se como um eficiente instrumento a serviço da tomada de decisão.

Como já mencionado, que a documentação do portfólio necessita ser organizada para dar visibilidade à evolução do educando, evidenciando conhecimentos construídos e processos importantes no ato de aprender e ensinar.

Uma coletânea de atividades, portanto, não caracteriza um portfólio, uma vez que não permite uma reflexão do processo. A

prática de avaliar-se encoraja o aprendizado centrado no educando e no adolescente e é aperfeiçoada por eles próprios, professores e família ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

O portfólio é apresentado como um dos instrumentos possíveis, capaz de evidenciar, ao longo de um período de tempo, os esforços, progressos, realizações e dificuldades da criança, em uma ou mais áreas do conhecimento, permitindo a visão evolutiva da aprendizagem, portanto, a concretização dos princípios da avaliação formativa.

A palavra porta fólho deriva do latim portare e folium e significa portar, trazer ou transportar folha (s). Os primeiros registros na língua portuguesa datam de 1899 e remetem a um cartão duplo dobrável, usado para guardar papéis, que pode ser uma pasta de couro ou similar, uma caixa, ou um álbum, usado para carregar papéis, cadernos etc.

O educador deve considerar os portfólios como sendo a base e o contexto para o aprendizado, como sendo o registro das experiências e das realizações únicas de cada criança.

Destaca-se que se tal prática teve início na década de 1980, podemos considerar que, na Educação, o uso do portfólio é recente. Em muitas escolas, a prática de arquivar as atividades numa caixa ou pasta é bastante comum. Porém, não podemos considerar tal coletânea como um portfólio se não houver análise e reflexão de todos os envolvidos no processo educativo, pois o portfólio é a seleção refinada desses trabalhos, fazendo parte de um processo de avaliação que

ensina, ao educando, avaliar e apresentar as próprias produções.

O portfólio é o conjunto de vários trabalhos realizados pelo aluno, organizados com orientação do professor, que correspondem a um período curto, médio, ou longo, de sua vida escolar” e que evidenciam o desenvolvimento da criança em um determinado período.

Essas amostras podem ser iniciadas com um foco em uma aprendizagem específica e, progressivamente, podem ser ampliadas. Desse modo, os professores têm a oportunidade de experimentar, refletir, adequar e dominar esse instrumento de avaliação, tornando-o sempre significativo e eficiente para comunicar, a toda a comunidade escolar, o processo de aprendizagem de cada criança. E, com o tempo, essa prática dará ao educando o sentimento de pertença a um processo significativo de avaliação.

Quando se considera o portfólio como um instrumento de avaliação intrinsecamente adequado às necessidades e às especificidades de quem o elabora, que reflete, de modo particular, sobre o seu processo de aprendizagem, preparando-se para a autonomia.



RITA DE CÁSSIA REZENDE ALVES CAVALCANTE

Graduação em Pedagogia
pela Faculdade UNIFIEO
(2001); Especialista em
Psicopedagogia Clínica pela
Faculdade UNIFIEO(2002);
Professora de Educação
Infantil da rede Municipal
Ensino de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. Portfólios, avaliação e trabalho pedagógico. 8ª Edição, 2016. Editora Papirus.



PROCESSOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS APLICAÇÕES

RESUMO: Neste artigo relataremos os métodos já existentes de avaliação educacional; a eficácia dos mesmos para formação do conhecimento do aluno e de que maneira poderão auxiliar o docente dentro da sala de aula. Certas práticas avaliativas visam apenas aprovar ou reprovar o aluno, sem, contudo, elucidar seus erros a fim de corrigi-los. Cabe ao professor utilizar o método de avaliação vigente em sua unidade de ensino como importante ferramenta de aprendizagem. O aluno poderá ser avaliado de muitas formas, diariamente, mediante a sua participação nos conteúdos expostos, os questionamentos em sala de aula, seu comportamento e atenção, nas pesquisas, reuniões em equipes, entre outros. Se a finalidade da escola é que os educandos aprendam e com isso se desenvolvam, a avaliação deverá contribuir para que esse objetivo seja concretizado. A sua maior importância, portanto, é auxiliar na formação do estudante e não somente quantificar seu desempenho.

Palavras-chave: Avaliação; Educação infantil; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O papel da escola na formação educacional de uma criança é deveras abrangente, pois não se prende apenas aos conceitos e conteúdos expostos em sala de aula. Deve existir entre todos os profissionais envolvidos (professores, coordenadores, pedagogos) um comprometimento com a prática pedagógica de qualidade, levando em consideração o fato de que um ser humano sempre pode aprender e se desenvolver intelectualmente.

O objetivo da avaliação é muito mais do que atribuir notas ao educando ou classificar o seu desempenho estudantil. O propósito da avaliação é possibilitar a aprendizagem e estimular o desenvolvimento das ideias, dos conceitos e das pretensões dos alunos.

A finalidade desse artigo será expor os tipos de avaliações já existentes e apresentar de que forma elas poderão ser utilizadas para melhorias no processo de aprendizagem e ensino.

De acordo com os objetivos definidos em sala de aula e no decorrer do trabalho desenvolvido entre professor e alunos, a avaliação irá permitir que os resultados obtidos apontem as dificuldades e progressos.

Neste trabalho temos como objetivos esboçar a importância da avaliação no ensino infantil como ferramenta de apoio no processo pedagógico.

- Definindo o papel da Avaliação na Educação;
- Expondo de que forma a Avaliação pode contribuir para o aprendizado;
- Entendendo a importância da Avaliação na educação infantil.

Este trabalho foi elaborado com o intuito de considerar a Avaliação do ensino como auxiliar no processo de aprendizagem.

Nos métodos tradicionais a avaliação é usada para classificar e rotular os alunos, servindo até mesmo como forma de punição.

Sendo assim, torna-se necessário orientar o avanço dos alunos encontrando meios de se medir a qualidade do conteúdo ensinado aos mesmos.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – DEFINIÇÃO E CONCEITO

Faz-se necessário conceituar os termos empregados neste artigo a fim do melhor entendimento sobre o processo de educação infantil. Sendo assim, segue abaixo sua definição:

Avaliação: Análise ou parecer acerca do desenvolvimento, progresso ou nível do trabalho de um aluno ou de um profissional (Machado, 1995).

Dentro do contexto a que se refere esse trabalho, podemos definir a Avaliação Educacional como sendo o procedimento utilizado pelos educadores para medir resultados do aluno, durante um período letivo, de acordo com um programa de aprendizagem.

Segundo os autores Bloom, Hastings e Madaus (1983), esses são os conceitos de avaliação:

- A avaliação é um método de coleta e de processamento de dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino.
- Auxilia no esclarecimento das metas e

dos objetivos educacionais importantes e consiste num processo de determinação da medida em que o desenvolvimento do aluno está se processando da maneira desejada.

- É um sistema de controle de qualidade pela qual se pode determinar a cada passo o processo ensino-aprendizagem: se este está sendo eficaz ou não; e caso não esteja, indica que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar sua eficácia antes que seja tarde demais.

HISTÓRICO DAS AVALIAÇÕES NO ENSINO DO BRASIL

Consta como o primeiro sistema de avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, o ensino jesuítico, tendo seu início no ano de 1549.

Mesmo que não tivessem um processo avaliativo definido, os jesuítas direcionavam o ensino mediante a memorização, ou seja, obrigavam os alunos a decorar as lições, exatamente como se encontravam nos livros.

De acordo com Aranha (1989):

“O ensino jesuítico possuía uma metodologia própria baseada em exercícios de fixação por meio de repetição, com objetivo de serem memorizados. Os melhores alunos auxiliavam os professores a tomar lições de cor dos outros, recolhendo exercícios e tomando nota dos erros dos outros e faltas diversas que eram chamadas de decuriões. As classes inferiores repetiam lições da semana todo sábado. Daí a expressão “sabatina” utilizada por muito tempo para indicar formas de avaliação.” (ARANHA, 1989, p. 51).

Na época do império brasileiro (1822-1889), não havia um processo de avaliação estabelecido, pois, esse período foi caracterizado pelas transformações históricas tanto na política como na educação.

Já na fase republicana (1889 - Atual), os educandos eram avaliados por meio de provas (orais, escritas e práticas), conferindo aprovação ou reprovação do aluno.

Atualmente, na grande maioria dos estabelecimentos de ensino, poucas mudanças aconteceram no que diz respeito às avaliações escolares; os critérios de aprovação continuam sendo quantitativos, baseados em notas finais, fazendo com que o processo avaliativo possa se tornar injusto, pois pode prejudicar o desenvolvimento intelectual dos alunos.

IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Podemos questionar: Porque uma criança precisa ser avaliada no ambiente escolar?

Seja qual for o ambiente que a criança frequente, ela precisa sentir que está sendo acolhida e que está em segurança. Nesse contexto, a escola deve proporcionar um ambiente físico e social adequado para que a criança possa encarar os desafios auxiliares ao seu desenvolvimento.

Dessa forma a avaliação escolar é de relevante importância para o acompanhamento do processo de desenvolvimento da criança.

Segundo Hoffmann (2010), “A

avaliação escolar, hoje, só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para a melhor aprendizagem". O professor por meio da avaliação consegue identificar as conquistas alcançadas pela criança e perceberá se o método de ensino aplicado está sendo adequado para aquele grupo ou classe.

Ainda de acordo com Hoffmann (2010), a avaliação deve ser mediadora, na qual "mediação significa um estado de alerta permanente do professor que acompanha e estuda a história da criança em seu processo de desenvolvimento".

Portanto, a avaliação deve ser utilizada como uma ferramenta de auxílio e estímulo do crescimento intelectual da criança.

TIPOS DE AVALIAÇÕES

Benjamin Bloom, um importante pesquisador da área da aprendizagem, em especial da avaliação da aprendizagem, classificou a avaliação em três categorias: Diagnóstica, Somativa e Formativa (BLOOM, 1983).

Apresentaremos abaixo os conceitos de cada uma delas.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Permite detectar a existência ou não de pré-requisitos para que a aprendizagem se efetue. O principal objetivo do professor é verificar o conhecimento prévio de cada aluno, constatando se os alunos estão preparados ou não para uma nova etapa de aprendizagem.

A avaliação diagnóstica possibilita ao

educador e educando detectarem, ao longo do processo de aprendizagem, suas falhas, desvios, suas dificuldades, a tempo de redirecionarem os meios, os recursos, as estratégias e procedimentos na direção desejada (MACHADO, 1995, p. 33).

A finalidade desta avaliação é de adequar os conhecimentos dos alunos em relação ao sistema de ensino, ou vice-versa. O professor pode perceber que está ensinando um tópico muito fácil para o nível de determinados alunos e altera-lo, da mesma forma, pode observar as dificuldades dos estudantes em determinado tema e ajudá-los a compreender melhor o que está sendo ensinado (HADJI, 2001, p. 19).

Quando utilizada, esse tipo de avaliação permite determinar a forma pela qual o professor deverá dar prosseguimento, mediante o planejamento, em sua atividade educativa. Ela pode ser considerada o ponto de partida do educador para desenvolver seu trabalho junto aos alunos durante o período letivo. Além disso, tem como função, garantir de que todos os estudantes poderão aprender.

AVALIAÇÃO SOMATIVA

Permite classificar o desempenho do aluno no decorrer de um período letivo. O professor decide se vai aprovar ou reprovar o aluno após realizar a somatória de diversas atividades (trabalhos, pesquisas e provas) determinando uma nota única ao estudante.

A avaliação somativa apresenta dois aspectos: classificação e aprovação. De acordo com a quantidade de conhecimentos

que o aluno demonstrou ter assimilado, seu desempenho é comparado aos demais estudantes. A aprovação evidencia que o aluno está capacitado para frequentar a próxima etapa escolar.

Segundo BLOOM (1983), “A avaliação somativa é uma avaliação muito geral, que serve como ponto de apoio para atribuir notas, classificar o aluno e transmitir os resultados em termos quantitativos, feita no final de um período”.

Esse tipo de avaliação poderá causar danos ao processo educacional, pois no intuito classificatório, o educando acostuma-se a estudar somente para a prova sem a preocupação de aprender.

O posicionamento de Hoffmann (1993) é que a avaliação não deve ser classificatória, pois esta “considera as tarefas numa linearidade, sem a articulação de uma com a outra, o que as torna independentes e estáticas”.

Já Luckesi (2010) ressalta que, em vez de avaliação somativa, deveríamos usar a expressão resultados finais, considerando que “esses resultados sempre serão positivos se efetivamente foram construídos como os resultados desejados”.

AVALIAÇÃO FORMATIVA

Este tipo de avaliação se baseia no fornecimento de informações que vão orientar o professor para a busca de melhoria do desempenho dos alunos durante todo o processo de aprendizagem, evitando desse modo o acúmulo de problemas.

Seu objetivo principal é ensinar. E como é

possível ensinar mediante a avaliação?

A avaliação formativa está diretamente relacionada à avaliação diagnóstica, pois se utiliza do uso de feedback que o diagnóstico pode dar, identificando e superando as falhas e possibilitando que a aprendizagem seja efetivada. “Uma avaliação formativa dá informações, identifica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica” (PERRENOUD, 1999).

O aluno por meio desse tipo de avaliação, ficará conhecendo os seus erros e acertos e será estimulado a dar prosseguimento aos seus estudos de maneira sistemática.

O professor por meio dessa avaliação, conseguirá detectar e identificar suas falhas pedagógicas, aperfeiçoando ou reformulando seu trabalho didático.

Uma nova postura educacional deverá ser implantada no âmbito de realizar a avaliação sob a ótica da formação do aluno; há ainda muita resistência a essa mudança pois critérios inadequados de avaliação vêm sendo utilizados há muito tempo no ensino brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil tem significativa influência na vida escolar futura das crianças. A qualidade dessa etapa de ensino é determinante para o sucesso dos alunos nos próximos anos letivos. Ela envolve cuidados com a saúde, o bem-estar e a segurança da criança, mas também se utiliza de atividades adequadas para o estímulo de

seu desenvolvimento intelectual.

Conforme descrevemos anteriormente, quaisquer que sejam as etapas escolares pelas quais as crianças se encontrem, torna-se necessário “decidir” qual método avaliativo é o mais justo e eficaz, de forma que contribua para a aprendizagem do aluno e não apenas para rotulá-lo como aprovado ou reprovado.

Na educação infantil, de acordo com os diversos autores consultados e citados neste artigo, o que não se deve fazer é avaliar a criança em testes individuais para fins de comparação, promoção ou classificação. O professor deverá conversar com as crianças, registrar informações relevantes sobre as mesmas com o objetivo de conhecer melhor os seus alunos, traçar estratégias para que eles se interessem mais pelas aulas e também para melhorar sua formação.

Deve então constituir-se como um ato de investigação da qualidade das aprendizagens dos alunos, configurando-se como avaliação diagnóstica e, a partir desta, motivar a proposta de ações que aproximem o desempenho real dos estudantes daquele que se deseja que eles alcancem (LUCKESI, 2010, p. 175).

Os três tipos de avaliações retratados nesse artigo: diagnóstica, somativa e formativa poderão aglutinar-se nas práticas pedagógicas vigentes. Como a participação pedagógica do professor na avaliação formativa é muito maior, não há como considerar esse tipo de avaliação sem o comprometimento docente no processo de formação do estudante.

Dessa maneira, cabe ao educador traçar seus objetivos com o propósito de fazer

da avaliação um componente pedagógico colaborativo para a aprendizagem do aluno.

A avaliação vista sob esse aspecto, passa a ser uma ação crítica e transformadora, na qual o professor acompanha o grupo, observando, investigando e refletindo sobre a criança, sobre a classe e sobre seu método pedagógico.

Se a finalidade da escola é que os educandos aprendam e com isso se desenvolvam, a avaliação deverá contribuir para que esse objetivo seja concretizado. A sua maior importância, portanto, é auxiliar na formação do estudante e não somente quantificar seu desempenho.

Uma nova perspectiva na prática pedagógica deverá ser considerada: A aplicação da avaliação como descrita nesse artigo, tornar-se-á um instrumento de controle de qualidade no ensino, colaborando para uma educação de excelência em todos os níveis.



**RIVA CAETANO DE SOUZA SILVEIRA
DENYS MOREIRA**

Graduação em Pedagogia
pela Universidade Paulista -
UNESP (2002); Especialista
em Gestão Escolar pela
Faculdade Bandeirantes
(2010); Professora de
Educação Fundamental I na E.
E. Rodrigues Alves.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria L. de Arruda. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 de abril de 2018.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CEB 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. DOU. 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p.18.

BLOOM, B.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.

CARNEIRO, M. P. A. K. B. *Processo avaliativo na Educação Infantil*. 2010. 45f. Monografia (Pós-graduação em Educação Infantil). Escola Superior Aberta do Brasil, Vila Velha, 2010.

FARIA, A. P.; BESSELER, L. H. A avaliação na educação infantil: fundamentos, instrumentos e práticas pedagógicas. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente: v. 25, n. 3, p. 155- 169, set./dez. 2014.

HAYDT, R. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 7. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

_____. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACHADO, M. L. A. Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. In: OLIVEIRA, Z. M. R. de (Org.). Educação Infantil: muitos olhares. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 25-50.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência á regulação das aprendizagens. Porto Alegre: editora Artmed AS, 1999.



GESTÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE EAD

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar a gestão pedagógica nos cursos de Educação a Distância, cuja divulgação e adesão cresceram muitos nos últimos anos com o avanço do acesso tecnológico pela população. Para isto, foram selecionados alguns livros e artigos que abordam o papel do gestor e a importância de se ensinar, com qualidade mesmo, por intermédio de uma tela, pensando no aluno e na aprendizagem que fará diferença em sua atuação como cidadão; no seu desempenho social e, sobretudo profissional. Ainda se acrescenta uma análise da legislação brasileira, com relação dos incentivos dados as instituições de ensino para se adequar aos cursos a distância, possibilitando o acesso da população de diferentes partes do país. Por fim, a interação do gestor como articulador da equipe escolar e comunidade para promoção de uma educação com a mesma qualidade do curso presencial, dentro do mundo globalizado.

Palavras-chave: Gestão Pedagógica; Educação à Distância; Aluno.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância é uma realidade na sociedade atual que passou por muitas transformações devido as inúmeras modificações ocorridas nos últimos séculos com os avanços tecnológicos que fazem parte do nosso cotidiano. Por isso, a importância de se debruçar sobre este tema e refletir sobre a dinâmica da aprendizagem neste formato.

Verificam-se também alterações da legislação brasileira para se adequar a esta realidade da sociedade moderna, democratizando o ensino superior. E, ainda os programas governamentais de incentivo ao acesso na graduação superior. Dados de 2013 do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) apontam um crescimento de 178% no crescimento das instituições de ensino em áreas distantes nas quais não havia acesso presencial para a população.

Há uma evidente preocupação do governo em implementar reformas buscando atender às complexas e delicadas relações com a sociedade civil e as instituições sociais que representam a vida moderna e globalizada.

Rámirez, 2011, p. 25 aponta o ensino atrelado ao desenvolvimento do país de forma clara ao referir-se a questão aplicada à esfera educacional, quando afirma que “a educação não é apenas um dos fatores mais importantes que contribuem para o desenvolvimento social e econômico das nações, como também um dos maiores setores da economia mundial”

Neste contexto, é preciso analisar a atuação da gestão democrática e pedagógica frente a todas estas transformações

(econômicas, políticas, sociais e culturais), os desafios que permeiam o ensino e a aprendizagem, a integração da comunidade escolar e a conjugação dos cursos presenciais e a distância, considerando, contudo, na importância atribuída à gestão da escola como instrumento para a promoção da qualidade na educação.

A gestão escolar tem sido estudada por diversos especialistas que na busca de definição que melhor explique o trabalho do gestor, este profissional cujas atribuições, diferente dos demais gestores que atuam em outras áreas, é mais que o administrador, para Almeida (2006, p.103) “a concepção de gestão educacional supera e relativiza o conceito de administração escolar, embora não o despreze, porque ele se constitui uma das dimensões da gestão escolar”.

O termo gestor passou ser algo genérico e em função disto, as responsabilidades profissionais foram generalizadas, Libâneo (2004, p.97) considera que “organização e gestão são termos aplicados aos processos organizacionais, com significados muito parecidos”, o gestor é visto como administrador. O autor acrescenta ainda que os conceitos de “gestão” e “direção”, em muitas situações, são o mesmo e conclui que “a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (ibid., p. 101). Esta generalização exclui completamente uma distinção das especificidades implícitas no processo educacional.

Além disso, as políticas educacionais,

classificatória, modularam os gestores educacionais para atingir metas e índices que os coloquem em vantagens, para melhorar a procura pela instituição de Ensino. Para Almeida (2005, p. 68) gestão tornou-se um termo banalizado, perdendo seu significado real, e o termo tem sido identificado como poder e controle, e o gestor muitas vezes, nada mais é do que um burocrata, controlador de procedimentos.

Conseqüentemente, as instituições privadas, melhoram os lucros e as públicas, destaques políticos e financiamentos internacionais. Apesar da sua importância e centralidade, a gestão educacional tem sido polo de infiltrações dos modelos de gestão empresarial, de diferentes áreas de produção e serviços do mercado de trabalho.

A busca pela qualidade, atrelada aos resultados, torna o gestor um administrador eficiente quando a instituição atinge os índices de desempenho proposto pelas metas pré-estabelecidas. Sander (2005) afirma que: a gestão da educação abarca desde a formulação de políticas, planos institucionais e a concepção de projetos pedagógicos para os sistemas educacionais e as instituições escolares até a execução, a supervisão e a avaliação institucional das atividades de ensino, pesquisa e extensão e a administração dos recursos financeiros, materiais e tecnológicos.

A gestão pedagógica, no entanto, está focada nas ações que ocorrem dentro da escola, intencionalmente transformadoras, provocando mudanças no educador, no educando e na própria instituição, considerando a cultura escolar da comunidade

na qual está inserida. Veiga (1996, p.18) alerta, ainda, que “a gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa a romper a separação entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática”.

A gestão pedagógica implica diretamente na organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações do processo de aprendizagem, tendo como protagonista o aluno. Sem dúvida, ela se destaca entre todas as dimensões da gestão escolar visto que ocupa a centralidade da função da escola, Huck (2009, p.95) define como:

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida.

(HUCK, 2009, p.95)

De acordo com as definições da Pedagogia, este termo “pedagógico” refere-se aos esforços sistemáticos, organizados e intencionalmente direcionados para

promover a aprendizagem e formação dos alunos, tendo por base os saberes da educação e da Ciência Pedagógica que orientam a reflexão, a ordenação e sistematização e a crítica do processo pedagógico (Wikipédia, 2018). Todas as ações que acontecem dentro da escola estão contempladas com a intencionalidade de levar os alunos a aprenderem, resultando em evidentes transformações.

Esta transformação, resultante do processo pedagógico, é nutrida pelo conhecimento adquirido, compartilhado. E, isto será condicionante para alteração das atitudes cotidianas. Paro (1998, p15) explica que:

O saber não se apresenta neste processo como algo que possa ser separado dele; ele se apresenta também como objeto de trabalho.

(PARO,1998, p15)

Por outro lado, o trabalho do gestor, constrói conhecimento, interage com a equipe, envolve todos os membros da comunidade escolar, adquire habilidades a cada desafio, acrescenta compreensão gerando novos significados. Almeida (2005, p.68) com base na etimologia do termo, define gestão como: “significa dar a vida, alimentar, proteger, fazer crescer, até o momento de dar à luz”.

A gestão pedagógica se relaciona e une em si as condições e meios de garantir o ensino e a aprendizagem de acordo com o projeto pedagógico elaborado, que no entendimento de Martins (2007, p. 3) define como:

A gestão pedagógica situa-se entre os níveis macro e micro e dá-se como mediação

que possibilita o estabelecimento de mecanismos e iniciativas desencadeadoras de processos pedagógicos, isto é, orientados pelas finalidades da educação superior e da Instituição, que envolvem o ensino, a aprendizagem, o currículo, os professores e gestores acadêmicos.

(MARTINS, 2007, p. 3)

Ocorre que o trabalho de gestão pedagógico precisa estar respaldado no conhecimento de todos os processos pedagógicos, suas competências e habilidades e integrar o trabalho coletivo, planejamento e avaliação do processo, e se necessário corrigir os rumos.

ATUAÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O Ensino Superior está contemplado na lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, o capítulo IV (Art. 43 a 57). De acordo com essa lei, cabe à União a competência para estabelecer as normas para esse nível de ensino, cujas finalidades previstas são:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

VII - promover a extensão aberta à participação da população, visando à difusão

das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (Lei BR, 1996)

No art. 46, está proposta a avaliação das instituições superiores, conforme segue: A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

No art. 12 está expressa, a obrigatoriedade da elaboração das propostas pedagógicas das instituições de ensino, de todos os níveis de ensino, conforme segue no inciso 1, que prescreve: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Acrescenta – se ainda as normas previstas no art.56 sobre a gestão: “as instituições públicas de educação superior obedecerão ao ISSN 1980-6248 V. 27, N. 3 (81) | set/ dez. 2016 221-236 227 ‘princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional”.

Em 2005 foi publicado o Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005, p.) que define o conceito da Educação a Distância no Brasil, conforme segue:

Art. 1º Para os fins deste Decreto caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e

comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Esta proposta de EAD coloca o processo de ensino-aprendizagem na centralidade do funcionamento do curso, estabelece o professor como mediador que faz o uso das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento das aulas e dos conteúdos.

Em 2017, houve a regulamentação da Educação a Distância no país por intermédio do Decreto nº. 9.057/2017. Vale ressaltar a possibilidade das instituições obterem seu credenciamento exclusivamente para oferta de educação à distância, sem a obrigação da oferta na modalidade presencial, ou concomitantemente com o credenciamento desta, especificando ainda, a oferta de pós-graduação lato sensu EAD, sem necessidade credenciamento específico, ou seja, as instituições que já possuem o credenciamento EAD, estão autorizadas a ofertar essa modalidade, como claramente contido em seu artigo 11, especialmente em seus §§ 2º e 3º:

Art. 11. As instituições de ensino superior privadas deverão solicitar credenciamento para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ao Ministério da Educação.

§ 2º É permitido o credenciamento de instituição de ensino superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu na modalidade a distância.

§ 3º A oferta de curso de graduação é condição indispensável para a manutenção

das prerrogativas do credenciamento de que trata o § 2º.

A legislação ainda, automaticamente credenciou todas as instituições de ensino superior públicas dos sistemas federal, estaduais e distrital para oferta de cursos superiores na modalidade de educação a distância, nos termos de seu artigo 12:

Art. 12. As instituições de ensino superior públicas dos sistemas federal, estaduais e distrital ainda não credenciadas para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ficam automaticamente credenciadas, pelo prazo de cinco anos, contado do início da oferta do primeiro curso de graduação nesta modalidade, condicionado à previsão no Plano de Desenvolvimento Institucional.

Estas alterações da legislação demonstram um esforço para atender as necessidades de integração da educação superior no mundo globalizado, Rámirez (2011, p.25) refere-se com maestria a essa questão aplicada à esfera educacional, quando afirma que “a educação não é apenas um dos fatores mais importantes que contribuem para o desenvolvimento social e econômico das nações, como também um dos maiores setores da economia mundial” (p. 25).

As demandas oriundas desta realidade propiciaram duas vertentes educacionais, que conforme Sander (2005, p.128), “trata-se do enfoque produtivo, voltado para o mercado, e do enfoque democrático, voltado para a cidadania”.

Diante deste quadro, a gestão nos cursos EaD se faz na prática educativa, comunicativa e política, influenciando a comunidade educacional (profissionais que atuam na

educação e alunos) no processo ensino aprendizagem.

Considera-se ainda, a amplitude geografia na qual está situada a educação à Distância, que diferente do ensino presencial precisa ser contemplado em vários fatores, tais como: a diferença do nível de aprendizagem dos alunos de diferentes regiões e realidades, da disparidade na faixa etária deles e do domínio dos recursos das tecnologias de informação e comunicação.

Estas mudanças são um desafio para a gestão que deverá agregar esta nova realidade, importante para as universidades, mantendo a qualidade de ensino, sem, contudo, desestruturar as rotinas e práticas pedagógicas já existentes e que funcionam com eficiência. Para o sucesso de tal empreendimento é necessário um planejamento meticuloso, muito bem organizado e compartilhado com todos os envolvidos, que por sua vez, deverão estar comprometidos com esta modalidade de ensino à distância.

Almeida, 1997, p.11, afirma que:

As práticas pedagógicas inovadoras acontecem quando as instituições se propõem a repensar e a transformar a sua estrutura cristalizada em uma estrutura flexível, dinâmica e articuladora.

A educação a distância requer uma gestão bem articulada com a equipe de trabalho que possibilite uma organização transparente, com suporte tecnológico de qualidade refinada, comunicação eficiente e elaboração do material pedagógico adequado para o curso, com todos os referenciais que auxiliem o aluno na preparação adequada da

formação escolhida.

Para Pretto, 2005, p.47

Ao projetar a EaD no ensino superior, é possível optar por uma outra lógica de comunicação, descentralizando a produção de conhecimento e considerando que os sujeitos sociais não são meros consumidores de informações e serviços. É evidente que para isso a democratização dos meios de produção da informação é fundamental, sendo necessário que as instituições de ensino superior tomem posição ao mesmo tempo reativa aos fatores determinantes de um ajuste e, também, propositiva, na relação que estabelecem com o mundo de comunicação e informação.

Muitas vezes se comete o erro de atrelar a aprendizagem na Educação a Distância exclusivamente à tecnologia de Informação e Comunicação, desconsiderando a gestão e a articulação docente que conduz, estimula e faz a mediação do conhecimento para a compreensão do mesmo.

Na educação à distância, embora o gestor não estabeleça uma relação direta com o aluno, ele atua na construção e articulação de uma equipe responsável e envolvida na produção de um único objeto, as aulas, visando promover aprendizagem. É importante salientar que estas aulas estão inseridas em um plano de ensino de acordo com o Projeto Pedagógico, tal qual ocorre nos cursos presenciais.

A integração e a comunicação essenciais na Educação a Distância para exposições do tema, elucidações de dúvidas precisam ser direcionadas, possibilitando ao aluno a compreensão, uma vez que, “[...] a capacidade

dos seres humanos para aprender com a experiência depende dos esquemas que utilizam para interpretá-la e lhe dar significado.” (CARDOSO, 2007, p.164)

Diante disto, enfatiza-se que a gestão democrática no século XXI está na vanguarda de novas exigências à construção de novas práticas pedagógicas para elaboração deste Projeto Pedagógico inovador com a participação da comunidade escolar e por meio das tecnologias de informação e comunicação integrarem todas as demandas para uma educação transformadora com práticas críticas e criativas na sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino superior à distância, é fruto de grandes modificações sociais, culturais, econômicas, decorrentes dos avanços da própria humanidade, e neste cenário, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) influenciaram as novas formas de lidar com a vida e os fazeres que tenham relação direta com prática educativa. Então, os recursos tecnológicos, presentes no cotidiano, são disponibilizados para registrar as impressões, sensações, reflexões.

Logo, ao pensar sobre os desafios da gestão pedagógica no Ensino a Distância, Zabalza, 2007, p.104 vai afirmar que:

Diz-se que as instituições não devem limitar-se a responder aos problemas: devem, de fato, construir um projeto capaz de enfrentar tanto os ajustes a serem incorporados visando a melhor adaptação às mudanças como as novas expectativas

e ideias que refletem o sentimento dos diversos setores envolvidos.

(ZABALZA, 2007, p.104

Compreende-se que é preciso contextualizar e integrar as novas tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem. Lembrando que as inovações nestas áreas são quase cotidianas e numa proposta de ensino a distância, as instituições de ensino precisam estar sempre se atualizando e incorporando estas mudanças no Projeto Pedagógico. Nisto o papel do gestor é essencial para manter a equipe motivada a inovar sempre na proposta de novos projetos de pesquisa, comunicação, aprendizagem globalizada e coletiva.

Enfatiza-se ainda, que as instituições compartilham cursos presenciais e a distância, sendo que ambos devem estar em constante diálogo para formação e fidelidade ao projeto pedagógico, haja vista, que o ensino seja presencial ou a distância, deve manter-se na qualidade.

Em suma, a gestão pedagógica da educação a distância tem a incumbência de zelar pela aprendizagem no ambiente virtual, motivando a equipe escolar que atua no seguimento, habilitar com capacitações constantes, para que todos tenham acesso ao mesmo currículo formativo.



ROSANA MARIA PAIVA KOVAES

Graduação em Letras pela Faculdade Ibirapuera (1990); Graduação em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC (1998); Pós-Graduação em Gestão Educacional pela Universidade Estadual de Campinas- Unicamp (2007); Pós-Graduação em Formação Continuada de Diretores pela Universidade de São Paulo -USP (2012); Diretora da EE Prof.^a Heloísa Carneiro, Professora de Ensino Fundamental II – Língua Inglesa – na EMEF Prof.^a Ana Maria Alves Benetti.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F.J. Contribuições teóricas sobre gestão: elementos para mapear o entendimento das práticas gestonárias e sua visão de mundo, de sociedade e de ser humano. In: Manual do curso: escola de gestores da educação básica. Brasília, DF, (2005).

ALMEIDA, F.J. Visão Analítica da Informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor (1997). Disponível em <<http://www.professores.uff.br>> Consultado em 29/05/2018.

ALMEIDA, M.E.B.B de (Coords.). Liderança, Gestão e Tecnologias para Melhoria da Educação no Brasil. São Paulo: (S.N.), (2006).

HUCK, H. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo. (2009).

LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 5.ed.rev. e amp. Goiânia:

MARTINS, M.A.R. Gestão pedagógica de cursos de graduação: a instituição de educação superior como espaço de formação contínua de professores e gestores acadêmicos. Porto Alegre. (2007). Disponível em: <http://www.isecure.com.br/anpae/270.pdf> Consultado em 06/06/2018.

PARO, V.H. Administração escolar: Introdução crítica. 11.ed. São Paulo. Editora Cortez, (2002).

PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública (2a ed.). São Paulo: Cortez, (1998).

PRETO, N.L. Educação a distância no contexto brasileiro. Salvador: ISP/ UFBA. (2005)

RÁMIREZ, G. Ensino Superior no mundo. In Colombo. S & Rodrigues. G (Orgs.), Desafios da gestão universitária contemporânea. Porto Alegre: Artmed (2011).

SANDER, B. Políticas públicas e gestão democrática da educação. Brasília: Liber Livro. (2005).

VEIGA, I.P. A.(Org.). Projeto político da escola: uma construção possível (2ª ed.). Campinas: Papyrus. (1996).

ZABALZA, M. O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.(2007).

Legislação

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988). Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005.Regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

Lei BR nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

WIKIPÉDIA. Pedagogia. www.wikipedia.org/wiki/pedagogia. Consultado em 11/06/2018.



A MÚSICA E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar a presença da música no espaço de sala de aula, sua importância no processo de ensino aprendizagem, sua contribuição e seus resultados no que tange o desenvolvimento dos alunos. Pretende-se também enfatizar a presença da música como um elemento relevante na educação, por diversos valores, seja o artístico, estético, cognitivo e emocional. Também se enfatiza que o trabalho com música, enriquece o processo ensino-aprendizagem e a valorização por diferentes estilos musicais, favorece a ampliação do repertório, e num caráter democrático respeita a diversidade cultural existente na sociedade. O principal objetivo desse trabalho, é trazer uma reflexão sobre a inserção da música no âmbito escolar, e o quanto a mesma pode contribuir para uma aprendizagem significativa. O professor deve atentar-se quanto a escolha da música, os diferentes estilos musicais trazidos pelos alunos, para que haja o respeito a cultura de todos.

Palavras-chave: Música; Ludicidade; Aprendizagem; Comunicação; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A música se faz presente na sociedade, como cultura viva, disseminada ao longo das gerações.

A música enquanto diversidade cultural promove conhecimento histórico, concretizando os fatos da vida real, em versos cantados. No Brasil, existe uma mistura de estilos musicais advindos da mistura de povos, o que torna nosso repertório musical maior enriquecido.

A linguagem musical, inserida no âmbito escolar, como possibilidade de aprendizagem, potencializa o desempenho dos alunos, auxiliando-os a conhecer, interagir, ampliar o repertório, além da interação ampla com a diversidade nacional.

A escola ao inserir a música como ferramenta pedagógica, cria um espaço democrático, voltado ao respeito as diferenças culturais entre todos os atores da escola.

As atividades musicais devem proporcionar o protagonismo dos alunos no processo de iniciação a música, é muito importante ouvi-los, identificar seu repertório, e buscar dentro de todo esse universo musical, o despertar do aluno em novas perspectivas de conhecer, interpretar e agir no mundo.

A música desenvolve inúmeras habilidades entre os alunos, quando bem trabalhada, estimula o raciocínio, a criatividade, a produção e a oralidade, além de socialmente produzir também o bem-estar.

Há certa resistência por parte dos

docentes, em desenvolver atividades com música na escola, pois há falta de espaços de formação voltados a linguagem musical, e cabe ao professor sozinho, buscar esta possibilidade de aprendizagem, como ferramenta de ensino.

A proposta é refletir, sobre como trabalhar música, sem o caráter técnico, que exigiria uma formação técnica em música e instrumentos, e mais além do que isso é despertar no aluno a sensibilidade, inserindo a linguagem musical no processo ensino aprendizagem.

Segundo a concepção de Jeandot (2008, p.21) “Uma aprendizagem voltada apenas para os aspectos técnicos da música é inútil e até prejudicial, se ela não despertar o senso musical, não desenvolver a sensibilidade”.

O QUE É MÚSICA?

Faria (2001), define: “que a música é importante fator na aprendizagem, pois a criança desde pequena já ouve música, a qual muitas vezes é cantada pela mãe ao dormir, conhecida como cantiga de ninar”.

A música é uma manifestação artística, que mais tempo tem na existência humana, onde voz e corpo definem a autoexpressão. É uma arte natural, que acompanha o homem desde a sua origem.

Schaller (2005, p. 64-69) define:

A música é muito mais que um simples conjunto de sons que se unem em uma melodia. Ela penetra nossa pele, provoca arrepios de prazer ou nos faz mergulhar em doces lembranças. Algumas melodias não

nos tocam, enquanto noutras nos atingem diretamente – e podem até mesmo transmitir significados concretos. “O cérebro de todo ser humano se interessa muito por informações musicais e é extremamente habilidoso em compreender seu significado”, explica Stefan Kolsch, do Instituto Max Planck de Ciências Cognitivas e Neurológicas, em Leipzig. Kolsch investiga a ligação entre música e a fala. O músico e psicólogo descobriu que o cérebro não faz grande diferença entre as duas; ambas são trabalhadas na mesma região.

De acordo com o pensamento de Swawick, (2003, p.29) a música pode ser concebida como: “discurso, troca de ideias, expressão do pensamento e forma simbólica.” Em especial, por sua forma simbólica ela permanece no tempo e no espaço em diversas culturas. Não obstante, a música se apresenta como caminho seguro ao pensamento, ao conhecimento e ao sentimento.

Swanwick (2003, p. 29) postula:

Creio que a música persiste em todas as culturas e encontra um papel em vários sistemas educacionais não por causa de seus serviços ou de outras atividades, mas porque é uma forma simbólica. A música é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as ideias a cerca de nós mesmos e dos outros são articulados em forma sonoras.

A música esta presente cotidianamente na vida das pessoas, são inúmeros os momentos que nos deparamos com situações em que a linguagem musical esteja presente. Nos mais variados eventos, o ser humano tem contato direto com a música. A música

pode promover participação, cooperação, socialização, destruindo os obstáculos que dificultam a democratização curricular do ensino.

A música é capaz de desenvolver inúmeras habilidades, posta significativamente enquanto ferramenta lúdica de ensino, ela irá desenvolver o raciocínio e a criatividade. Também consegue por meio de seus estímulos, atingir as pessoas em todas as dimensões, seja sensorial, afetiva, mental, social, fisiológica e espiritual.

A ESCOLA E A MÚSICA

Com certeza, é muito enriquecedor os professores incluir enquanto ferramenta lúdica a música na sala de aula. Sabemos que música e dança, estão presentes no contexto cultural dos alunos. Em diversos momentos na escola, vivencia-se alunos dançando, cantando, de uma maneira bem descontraída e natural, músicas que fazem parte de seu contexto social.

O contexto social dos alunos em relação a música, muito tem a ver com sua cultura musical da qual fazem parte.

Kebach (2007, p.43) comenta sobre sua pesquisa relacionada à influência do meio para o desenvolvimento musical:

[...] procuro demonstrar o quanto o meio é fundamental para o desenvolvimento musical do sujeito. Busco compreender de que modo os sujeitos cooperam na tarefa de produzir música coletivamente. [...]. Portanto, compreendo a relevância do meio como fator fundamental na construção do conhecimento musical. O meio pode ser

desafiante o suficiente, como já afirmei, para possibilitar a mobilização de energias de ação do sujeito sobre o objeto, bem como criar barreiras, engessar, bloquear ou mesmo desestimular o sujeito a construir conhecimento.

Sendo assim, o meio pode ser um facilitador para a construção da linguagem musical, ou talvez possa ser desestimulante, tudo irá depender, mas com certeza a escola é o lugar para a socialização da música. Ao inserir a linguagem musical na escola, os professores estarão valorizando culturas diversas, estarão promovendo a troca de experiências, a auto-valorização do indivíduo.

Claro que entre os diversos desafios a serem enfrentados para o trabalho com música, a oferta de um novo repertório, será o mais desafiador, pois o contexto social musical dos alunos está impregnado, de um único ritmo, que dificulta o olhar para os demais estilos. E cabe ao professor, a escola, construir um novo olhar musical, sem desprezar totalmente o trazido pelos alunos. O professor deverá construir uma proposta de valorização da cultura em relação a música, o mesmo poderá propor atividades em todas as disciplinas exemplificadas com músicas.

Segundo Correia (2003, p.84-85):

A música auxilia na aprendizagem de várias matérias. Ela é componente histórico de qualquer época, portanto oferece condição de estudos na identificação de questões, comportamentos, fatos e contextos de determinada fase da história. Os estudantes podem apreciar várias questões sociais e políticas, escutando canções, música

em vários segmentos do conhecimento, sempre de forma prazerosa, bem como: na expressão e comunicação, linguagem lógico-matemática, conhecimento científico, saúde e outras. Os currículos de ensino devem incentivar a interdisciplinaridade e suas várias possibilidades. [...] A utilização da música, bem como o uso de outros meios, pode incentivar a participação, a cooperação, a socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam a democratização curricular do ensino. [...] A prática interdisciplinar ainda é insípida em nossa educação.

Sendo assim, mais uma vez fica claro o quanto é importante os professores envolverem música enquanto estratégia pedagógica, juntamente com todas as disciplinas, e também trabalharem com a prática de interdisciplinaridade.

BUSCA DE REPERTÓRIO E INTERDISCIPLINARIDADE

A ampliação do repertório é algo muito importante quando falamos em inserir música em sala de aula, devemos claro ouvir o repertório trazido pelos alunos, dialogar com eles a fim de compreendermos um pouco mais sobre seu contexto social, e a partir dessa proposta ofertar outros olhares sobre a música.

Várias disciplinas permitem um trabalho envolvendo música de forma bastante significativa, propondo uma reflexão sobre a condição e a posição humana na sociedade. Diversas músicas aproximam o ser humano da vida, e esse repertório, ofertado pela escola, promoverá um fecundo conhecimento da

realidade.

Em eventos, é sempre proposta pelas escolas, uma apresentação envolvendo música, isso desde a educação infantil. A música é usada como estratégica lúdica, para nesses eventos falar sobre os mais variados temas, no entanto, somente nesses eventos, é que isso ocorre. Dessa forma, podemos enfatizar que o trabalho com a música, pode ir além desses momentos, a música poderá ser uma constante em sala de aula, será que todo tema, poderá ser proposta uma música? Ou um tema mais específico seja mais fácil a busca por uma melodia. O que importa, é que os alunos percebam a linguagem musical como atividade de aprendizagem, lúdica, prazerosa e reflexiva.

A linguagem musical precisa ser oportunizada a todos, todos precisam ter o contato com a música, o professor deverá ter o cuidado de mediar os estilos já conhecidos pelos alunos, e oportunizar outros, com músicas de outras regiões, países, continentes, a fim de garantir conhecimento.

A mídia coloca frente aos alunos, diversos estilos musicais, porém de forma muitas vezes negativa, e a escola tendo um olhar sobre esta, poderá agir de maneira significativa.

De acordo com Zagonel (2013, p.43):

“Quanto mais o professor trabalhar com diversos tipos de música em suas aulas, procurando sempre enriquecê-la, mais interesse irá provocar em seus alunos de forma a despertar curiosidade, fazendo com que busquem e descubram novos sons a partir dos que já conhece”.

A preocupação com a inserção da música no currículo vem sendo proposta

nos documentos que norteiam o mesmo, como componente curricular na educação de crianças, jovens e adultos, em diversos sistemas de ensino.

Trabalhar a música enquanto conceito de linguagem amplia não somente o conhecimento, mas a comunicação humana, uma vez que a música pode contribuir para o desenvolvimento, integração social, criatividade e conseqüentemente autorias diversas.

Há diversas músicas que propõe conhecimento em todas as áreas, muitos livros didáticos trazem a linguagem musical como proposta de atividade. E cabe aos professores aproveitarem essas atividades, mesmo sem possuírem a linguagem técnica, todos os docentes podem e tem condições de inserir a música como ferramenta pedagógica.

Rossetto (2009, p. 16) afirma:

“Para os professores empenhados na construção de uma boa pedagogia, não basta ensinar, é preciso ensinar bem, Planejamento, ação e reflexão fazem parte do plano do professor que, com os melhores métodos e estratégias, com o maior carinho e atenção, ensina cada aluno...”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

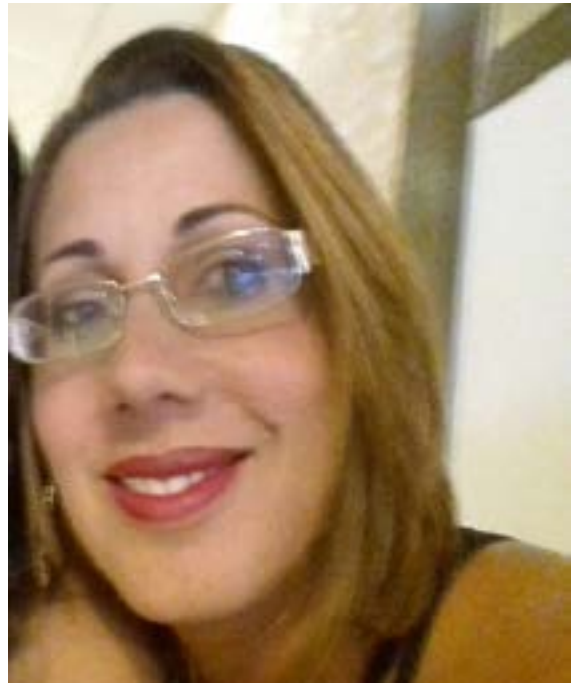
Com certeza o trabalho com música na sala de aula será enriquecedor, mas ainda é um grande desafio, em diversos aspectos, seja pelos docentes que desejam trabalhar de fato com a música como ferramenta pedagógica, ou pelos docentes, que não inserem a música em sua estratégia de ensino.

A música enquanto ferramenta de ensino será uma grande aliada no processo ensino aprendizagem, de forma lúdica, ela promoverá conhecimento, com entretenimento, uma linguagem artística e leve, capaz de produzir reflexão sobre o mundo a nossa volta.

Podemos e devemos aproveitar o repertório trazido pelos alunos, mas o principal objetivo do trabalho com música é a ampliação desse repertório, sem desprezar claro a cultura trazida pelos alunos.

Os professores devem e precisam reconhecer a música como proposta de trabalho, isso na educação infantil, quanto no ensino fundamental, e que mesmo sem a técnica, é possível inseri-la no cotidiano da escola, é possível deixar o aluno cantar, dançar, e não somente participar de momentos específicos destinados a determinados eventos na unidade. Deverá acontecer na escola, eventos que mobilizem o trabalho com a linguagem musical, espaços de comunicação onde haja a mistura de repertório, onde os alunos possam trocar suas experiências, trazer um pouco do que vivenciam em seu cotidiano, e conhecer, se apropriar de outros conhecimentos.

Buscar trabalhar sempre com alguns temas no dia a dia envolvendo música, com certeza significativamente será prazeroso, mas também trará sempre resultados positivos quanto ao desenvolvimento dos alunos.



ROSÂNGELA MATOS DE SANTANA

Graduação em Pedagogia, pelo Centro Universitário Claretiano. (2008); Especialista em Gestão Escolar pela UFSCAR.(2013); Professora de Educação Básica I- EMEF . Professora Wanny Salgado Rocha - Prefeitura de São Paulo - Professora de Educação Básica I – Designada Vice Diretora - EPG. Professora Gracira Marchesi Trama –Prefeitura de Guarulhos.

REFERÊNCIAS

CORREIA, Marcos Antonio. Música na Educação: uma possibilidade pedagógica. Revista Luminária, União da Vitória, PR, n.6. p. 83-87, 2003. Publicação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória. ISSN 1519-745-X.

FARIA, Márcia Nunes. A música, fator importante na aprendizagem. Assis chateaubriand – Pra, 2001. 40f.

JEANDOT, N. Explorando o Universo da Música. 3.ed. São Paulo: Scipione, 2008.

KEBACH, P.F.C. Desenvolvimento Musical: questão de herança genética ou de construção? Revista da ABEM, PORTO Alegre, v. 17, p.39-48, set.2007.

ROSSETTO JUNIOR ET AL, Jogos educativos e organização da prática, 5 ed., São Paulo – Phorne, 2009

SCHALLER, Katrin. Acordes curativos. Viver Mente & Cérebro: revista de psicologia, psicanálise, neurociências e conhecimento, São Paulo, p. 64-69, jun.2005

SWANWICK, Keith. Ensinando Música Musicalmente, São Paulo: Moderna. p,29.2003

ZAGONEL. Bernadete. Em direção a um ensino contemporâneo de música. Disponível em <http://prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/moodle/material_didatico/didatica_musica/

turma_ef/un19/links/bernadete_zagonel_7.pdf>. Acesso em 07 agosto 2018.



A ESCOLA E A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

RESUMO: O artigo trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico e destaca a necessidade de um espaço educacional mais acolhedor, mais participativo, mais integrado entre alunos, professores e comunidade escolar no qual o conhecimento é construído por meio de trocas entre os docentes e educandos, realizado com questionamentos de ambas as partes. Conhecer e compreender uma educação diferenciada que visa à transformação do educando a partir de uma filosofia inovadora, a formação do aluno passa a ter uma visão mais elevada, dando ênfase à autonomia e ao debate em sala de aula. A avaliação é emancipatória, não determinada por notas mais com observações sobre o processo em que aluno é ativo e companheiro na construção do seu conhecimento, auxiliando e mediando elevação de suas capacidades. O ensino desta forma necessita de um currículo, identificado com os alunos, favorecendo a diversidade cultural, bem como disciplinas voltadas para a capacitação para a construção de um cidadão histórico.

Palavras-chave: Educação Transformadora; Currículo; Protagonismo.

INTRODUÇÃO

A Educação Transformadora é tema central deste artigo, que calcado em uma pesquisa bibliográfica resgata os pressupostos teóricos pedagógicos dessa concepção crítica educacional. Trata-se, de um enfoque que admite a pluralidade dentro de si, inclusive nos nomes: há quem fale de “educação crítica”, “educação transformadora”, “educação libertadora”.

É objetivo deste trabalho, além de trazer uma discussão conceitual acerca desta concepção, oferecer alternativas ao futuro profissional da educação, que se pressupõe comprometido com a transformação da sociedade e a escola no sistema oficial de ensino brasileiro relega questões extremamente importantes sobre o desenvolvimento do sujeito. Com isso, torna-se necessária a busca por outros métodos de educação, sendo assim este trabalho tem como alicerce principal a finalidade de conhecer uma educação diferenciada, que educa sujeitos para serem ativos e críticos diante da sociedade moderna, buscando a transformação da educação e os processos que envolvem essa construção.

A escola como espaço privilegiado para proporcionar experiências capazes de formar sujeitos com senso de responsabilidade pelo mundo. E por estar inserida em uma comunidade, a escola pode criar espaços de discussão com seus professores e alunos sobre diversos temas, como meio ambiente, paz, família, diversidade cultural, conflitos e outras demandas locais. Professores e alunos podem – e devem – buscar soluções, expor

opiniões e planejar ações para melhorar o mundo que os cerca. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), inclusive, reconhece a importância desses valores na educação escolar.

A educação é também a formação da cidadania, é apoiar os estudantes a se desenvolverem como seres humanos; crianças e jovens aptos a assumir o papel ativo diante das mudanças necessárias em diferentes realidades sociais e amparados por valores e ferramentas como a empatia, o trabalho em equipe, a criatividade e o protagonismo.

A educação emancipatória, portanto, já não há de entender-se como uma ação de umas pessoas sobre outras, pois seria inconsequente com os seus pressupostos básicos: “ninguém educa ninguém – ninguém se educa a si mesmo – os homens educam-se entre si mediatizados pelo mundo” (Freire, 1997, 1970, p. 73).

TENDÊNCIA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA

A Pedagógica Transformadora predominou na formação do pensamento pedagógico brasileiro, na década de 1980, causando conflito entre a sociedade e a educação conservadora, visto que a sociedade desejava uma educação democrática, em busca de uma igualdade social; influenciada, sobretudo, por educadores progressistas e pelas classes populares.

A concepção de educação transformadora apresenta uma perspectiva de transformação social ao compreender a

educação como um processo sócio-político; e que rejeita a unilateralização e a adaptação do indivíduo ao status quo.

No mundo contemporâneo a escola tem lugar importante, mas é necessário que mudem o seu paradigma e se submetam a uma renovação permanente em termos de redefinição de sua missão e busca constante de sua identidade. Rosa (1994) diz que:

a educação brasileira precisa mudar. Ninguém discorda desta afirmação. Vivemos, e não é de hoje o que se costuma denominar de “crise do ensino”. [...] não estamos diante de uma opção, mas de uma necessidade de mudança. Mudar é questão, agora, de sobrevivência!

(ROSA, 1994, p. 49)

Repensar a educação por esse viés leva a um novo modelo de escola ou, talvez, ao fim da escola, Gallo (2011) nos esclarece essa questão dizendo que:

A política educacional que se constrói como uma biopolítica, e o poder disciplinar que se exerce sobre nós na escola, é aquilo que nos constitui enquanto sujeitos. Isso é todo um processo de educação; de uma certa educação que a teoria foucaultiana é uma poderosa ferramenta para desmascarar. A questão é saber: desmascarando esses efeitos de poder e essa educação moderna como um efeito dessas tecnologias de poder, ainda há sentido em falar na escola como espaço educativo? [...] Se pensamos no processo educativo não apenas como uma construção dos sujeitos como efeitos dessas relações de poder, mas pensamos no processo educativo como uma forma de o indivíduo agir sobre si mesmo e tentar se construir autonomamente;

e se nós chamamos a isso de educação, a pergunta é: faz ainda sentido falar em escola? Algumas pessoas que trabalham com a teoria foucaultiana dizem que não. Hoje, se nós queremos uma educação libertadora, uma educação libertária, uma educação comprometida com a construção autônoma do indivíduo, a instituição escola não tem mais nada que fazer. Precisamos abandonar a escola, dizer não à escola e buscar outros caminhos. (GALLO 2011, DVD 1)

A Educação Transformadora com relação ao papel na escola valoriza a escola em sua totalidade; a escola apresenta o papel de transformar a personalidade do aluno no sentido libertário, numa perspectiva política de transformação social. A escola deve possibilitar a participação coletiva de sua comunidade através de assembleias, conselhos, associações, etc. Com relação aos conteúdos, coloca as matérias como não exigidas, com uma prática pedagógica, mas centrada na auto-gestão, em que os alunos juntamente com os professores vão construindo livremente seu conhecimento a partir de suas práticas sociais e coletivas.

A compreensão sobre o mundo, e nossa ação transformadora nele, precede toda e qualquer relação mecânica de codificação e decodificação sobre letras, palavras, frases, textos e tem uma significação completa, individual, democrática, se referindo à existência de quem a lê, de quem a ouve, de quem a diz.

[...] ontem como hoje, jamais aceitei que a prática educativa devesse se ater apenas à „leitura da palavra“, à „leitura do texto“, mas também à „leitura do contexto“, à „leitura

do mundo “. Está ainda e, sobretudo a minha diferença em face deles no otimismo crítico, nada ingênuo, que sempre e caracterizou, na esperança que me alenta e que inexistente para fatalistas de qualquer espécie. Esperança que tem sua matriz na natureza do ser humano que, sendo histórico inconcluso e consciente de sua inconclusão, condicionado e não determinado, ou como diz François Jacob, “programado para aprender”, não poderia ser, nem mover-se na esperança. (FREIRE, 2012, p. 50).

A escola e seus projetos não se inserem apenas numa proposta de renovação de atividades, tornando-as criativas, e sim numa mudança de postura que exige o repensar da prática pedagógica, quebrando paradigmas já estabelecidos. Possibilita que os alunos, ao decidirem, opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais e cidadãos.

Será necessário oportunizar situações em que os alunos participem cada vez mais intensamente na resolução das atividades e no processo de elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou explicações dos professores. Por isso, hoje o aluno é convidado a buscar, descobrir, construir, criticar, comparar, dialogar, analisar, vivenciar o próprio processo de construção do conhecimento. (ZABALLA, 1998)

Segundo McLaren (1997), a pedagogia crítica convida a analisar a relação entre experiência, conhecimento e ordem social, com uma perspectiva transformadora:

Todo o projeto da pedagogia crítica

está dirigido a convidar os estudantes e os professores a analisar a relação entre as próprias experiências cotidianas, as práticas pedagógicas de aula, os conhecimentos que produzem e as disposições sociais, culturais e econômicas da ordem social em geral (...). A pedagogia crítica ocupa-se em ajudar os estudantes a questionar a formação das suas subjetividades no contexto das avançadas por nações capitalistas com a intenção de gerar práticas pedagógicas que estejam dirigidas à transformação da ordem social geral para uma maior justiça racial, de gênero e econômica. (MCLAREN, 1997, p. 270)

A educação transformadora exige uma prática transformadora ética ultrapassando a mera concordância com discursos, objetivos, políticas, conteúdos ou projetos. São elementos constitutivos da educação transformadora; como aponta Faria (2017) em uma Reflexão não acadêmica; Considerações sobre educação transformadora inspirada na Pedagogia da Autonomia Freire (1996):

1. Formação científica, que exige pesquisa.

Não há educação transformadora sem pesquisa e nem pesquisa que não resulte em educação transformadora.

2. Correção Ética.

Em respeito às diferenças, sem concordância com preconceitos, autoritarismo, discriminação, exclusão social e econômica.

3. Ética sem moralismo.

Posturas éticas não são compatíveis com moralismos. A ética é indispensável à convivência humana.

4. Não adaptação naturalizada à

realidade.

Os grandes projetos de uma sociedade justa não significam o mero reconhecimento das fatalidades, mas desafios à sua transformação.

5. Relação Teoria-Prática.

A teoria deve ter uma relação com a realidade, superando a concepção de que a mesma seja uma exposição sistematizada de ideias e conceitos.

6. Não há como ensinar algo transformador que não se aprende.

Não há Educação transformadora válida se esta resulta de um conhecimento que não foi capaz, ele mesmo, de transformar e se transforma.

7. Rigor metodológico. Educação transformadora exige rigor metodológico que aproxima o sujeito do conhecimento dos objetos cognoscíveis.

8. Pedagogia crítica transformadora. Qualquer projeto transformador precisa ter clareza e conhecimento profundo sobre o objeto a ser transformado para, assim, escapar da armadilha do discurso que transforma palavras e conceitos e não a realidade.

9. O desenvolvimento social depende antes do fazer social.

É o fazer social que sustenta o saber social. Uma comunidade de aprendizagem não é aquela que aprende, mas a que atua e reflete criticamente sobre sua atuação como forma de produzir conhecimento e dele se apropriar.

10. Autonomia Intelectual.

É o fundamento da liberdade e da justiça, mas não é garantia de conhecimento

transformador. Implica respeito aos saberes e ao mesmo tempo a condição de transpor a formação de conhecimentos fossilizados

Portanto, a educação deve ser holística e constituída por valores que promovam a reflexão crítica no ensino-aprendizagem, de forma totalizante; assim, esta fará a diferença na formação de nossos estudantes. É preciso que ocorra uma educação básica para a vida a qual os ajudarão a ser sujeitos com caráter e discernimento, sujeitos reflexivos, éticos e solidários, contribuindo, de forma eficaz, para a sociedade na qual essas crianças e jovens estão inseridos, ou seja, por meio de uma educação transformadora.

NA ESCOLA COMO ESPAÇO EMANCIPADOR

Existe uma autonomia construída dentro dos muros da escola e, muitas vezes, para a atuação dentro da própria escola, mas sempre levando em conta o mundo externo e, por isso ela, a escola, pode sim ter a pretensão de transformação deste mundo.

A construção do conhecimento escolar interpela para uma dimensão política voltada a criar condições de possibilidade de transformações sociais, políticas e econômicas, pois a realidade da maioria dos sujeitos que a frequenta necessita disto, constatado pela experiência e observações das pesquisas sobre a situação socioeconômica das camadas populares no Brasil.

A relação pedagógica na escola que busca a emancipação social tem como desafio criar condições para refletir sobre o papel do

conhecimento. Yong (2017) escreveu:

existe uma ligação entre desejos emancipatórios associados com a expansão da escolarização e a oportunidade das escolas em oferecer aos alunos a aquisição do conhecimento poderoso (YONG, 2007, p. 128).

Sobre o sentido de conhecimento poderoso, para Yong esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo (YONG, 2007, p. 12).

Desenvolver o ser humano principalmente moral e intelectualmente. É um assunto amplo e complexo, possível de muitas discussões porque nela temos muitas teorias implícitas. É no projeto pedagógico de uma escola capaz de criar condições de intervenção social e política, interpela para o desenvolvimento de potencialidades dos educandos para participar da vida política, que transitem da emancipação política como pressuposto para a emancipação social.

Segundo da Silva e Mata (2014), um sujeito rico em conhecimento, pode se tornar emancipado. Pois, através de sua formação é que o indivíduo pode ser levado a refletir e inconformar-se com o que está posto; ocasionando assim a transformação necessária. Neste contexto, a escola cumpre seu papel dentro da sociedade como instituição organizacional, eficiente e capaz de reproduzir o modelo vigente ou encaminhar para a transformação, uma

vez que, a verdadeira educação pode neste ambiente ser exercida ou não, de acordo com os pressupostos adotados e práticas exercidas.

Importante ressaltar que a escola como espaço transformador, emancipatório que busca a qualidade, precisa desenvolver o ser social em todas as suas dimensões: no econômico (inserção no mundo do trabalho e da produção de bens e serviços); no cultural (apropriação, desenvolvimento e sistematização da cultura popular e cultura universal); no político (emancipação do cidadão, tornando-o dirigente do seu destino e participe ativo na construção do destino do grupo social ao qual pertence).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, mais do que nunca devemos assumir essa postura democrática transformadora na prática educativa e repensar as metodologias que usamos a fim de (re) orientar as ações, conduzindo-as na direção da participação coletiva.

A Educação Transformadora se insere nessa postura, exigido dos sujeitos que a assume uma nova forma de conceber a educação escolar: mais flexível e aberta. Para isso, é necessário que os professores que assumem essa postura, enfrentem o desafio de superar uma cultura escolar fragmentada na qual foram formados, como alunos e como professores, passando a ser exigido um novo modelo de formação, em que não haja uma dicotomia entre formação e ação, entre discurso e prática.

Assim, alcançando os objetivos propostos

neste trabalho, possibilitamos uma nova visão de prática educativa, de formação integral do indivíduo, de mentalidade democrática, de respeito às diferenças culturais e cognitivas do educando.

A pesquisa contribui para uma reflexão, aos educadores, que vivenciam em sala de aula o desinteresse escolar. Faz-se necessária tal reflexão, para que seja afastado o pensamento de que o desinteresse escolar por parte dos alunos seja explicado numa forma individual. Logo, para pensarmos numa realidade social e transformá-la, primeiramente temos que entendê-la e necessariamente assumi-la como forma problemática. A princípio, a prática é o melhor caminho para ver se os resultados são positivos ou negativos.



ROSE ELAINE USSUY E SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Associada de Cotia (2005); Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Faculdade FMU (2007); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Brasil Japão da Prefeitura do Município de São Paulo.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Mirtes. Gestão Educacional e Tecnologia. São Paulo: Avercamp, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

FARIA, J. Henrique. Considerações sobre educação transformadora. Disponível em: <http://eppeo.pro.br/wp-content/uploads/.pdf> Acesso em: 10 julho.2018.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. Pedagogia do oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

_____. Educação e atualidade brasileira. 3. Ed. São Paulo: Cortez: instituto Paulo Freire. 2012b.

_____. À sombra desta mangueira. 10. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GALLO, Sívio; ASPIS, Renata Lima. Foucault e a educação. Coleção Filósofos e Educação. São Paulo: Paulus, 2011, DVD. 1 entrevista (60 min)

MCLAREN, Peter. A vida nas escolas. Uma introdução á pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2ed. Porto

Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROSA, Sanny Silva da. Construtivismo e Mudança. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, G. L. da R. e MATA, V. Ap. da (org). Fundamentos Psicológicos e Pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil e ensino fundamental. Brasília/Curitiba: MEC/UFPR, 2014,120p.

YOUNG, Michel. Para que servem as escolas? Educ. Soc. Campinas, vol 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez 2007

ZABALA, Antoni. A Prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Art Med, 1998.



NEUROEDUCAÇÃO E NEUROPSICOPEDAGOGIA NOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

RESUMO: O objetivo geral desta pesquisa é apresentar os conceitos relacionados aos temas Neuroeducação, Neuropsicopedagogia e Neurociência. Temos como justificativa para esta pesquisa o fato de a Neurociências contribuir para elucidar as questões relacionadas a aprendizagem e a não aprendizagem na escola. A Neuroeducação, que pode ser definida como uma junção entre os conhecimentos da área de psicologia, neurociência e educação, trazendo uma nova abordagem sobre a aprendizagem e sobre a forma como se aprende. A Neuropsicopedagogia é um campo do saber que integra a pedagogia, psicologia, neuropsicologia, psicopedagogia e o trabalho clínico e estabelece a relação entre o cérebro e a aprendizagem. Os estudos englobam o conhecimento do comportamento e de aprendizagem dos indivíduos, englobando os aspectos relacionados as funções motoras, linguagem, memória, cognição e aspectos emocionais, psicológicos e cerebrais. A neurociência pode constituir-se como um apoio ao professor para auxiliar na identificação da pessoa como ser único, que aprende de maneira diferente e se desenvolve de maneira diferente. Com os estudos que envolvem o cérebro e a sua relação com a aprendizagem, a neurociências pode trazer conhecimentos sobre a linguagem, a memória, o conhecimento e sobre o desenvolvimento infantil, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Neuroeducação; Neuropsicopedagogia; Neurociências; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O tema central deste trabalho versará sobre a Neurociência e a Neuropsicopedagogia no contexto educacional. Dentro desse tema, o objetivo geral desta pesquisa é apresentar os principais conceitos que envolvem este tema relacionando-o com o processo de ensino e aprendizagem na escola e tem como objetivos específicos apresentar alguns conceitos sobre Neuroeducação no contexto de aprendizagem.

A Neuropsicopedagogia é um campo do saber que integra a pedagogia, psicologia, neuropsicologia, psicopedagogia e o trabalho clínico e estabelece a relação entre o cérebro e a aprendizagem. Os estudos englobam o conhecimento do comportamento e de aprendizagem dos indivíduos, englobando os aspectos relacionados as funções motoras, linguagem, memória, cognição e aspectos emocionais, psicológicos e cerebrais.

Antigamente os educadores e os seus estudos não estavam relacionados diretamente a pesquisas nas áreas cognitivas e os cientistas da área de neurociências também não estabeleciam relação com a educação e com a sala de aula. A Neurociência é formada pelo conjunto destas ciências e estuda como o cérebro funciona interferindo em nosso comportamento e em nossas emoções. Com o estudo em Neurociências é possível compreender como ocorrem as interferências no cérebro humano, provocadas por lesões.

A neurociência pode constituir-se como um apoio ao professor para auxiliar na identificação da pessoa como ser único, que

aprende de maneira diferente e se desenvolve de maneira diferente. Com os estudos que envolvem o cérebro e a sua relação com a aprendizagem, a neurociências pode trazer conhecimentos sobre a linguagem, a memória, o conhecimento e sobre o desenvolvimento infantil, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem.

A Neuroeducação, que pode ser definida como uma junção entre os conhecimentos da área de psicologia, neurociência e educação, trazendo uma nova abordagem sobre a aprendizagem e sobre a forma como se aprende.

O neuroeducador realiza a observação do sujeito em diferentes aspectos, analisando as suas potencialidades para assim construir um plano individual para cada sujeito. O neuroeducador e os alunos trocam experiências que resultam em aprendizagens para ambos.

A NEUROEDUCAÇÃO E SEUS CONCEITOS

A Neuroeducação surge como um diferencial na área de educação, a partir de práticas inclusivas e os novos desafios que a escola enfrenta nos dias atuais, permitindo refletir sobre novas práticas pedagógicas que respeite o indivíduo em sua especificidade e individualidade.

A Psicologia é uma área de conhecimento que sempre esteve muito próxima a educação, compartilhando conhecimentos tanto da psicologia como de neurociências, abordando novos conceitos e trazendo uma pedagogia pautada na aprendizagem

significativa. Todas as áreas que mantinham o foco em si mesmas passam a modificar-se e trabalhar de maneira interdisciplinar.

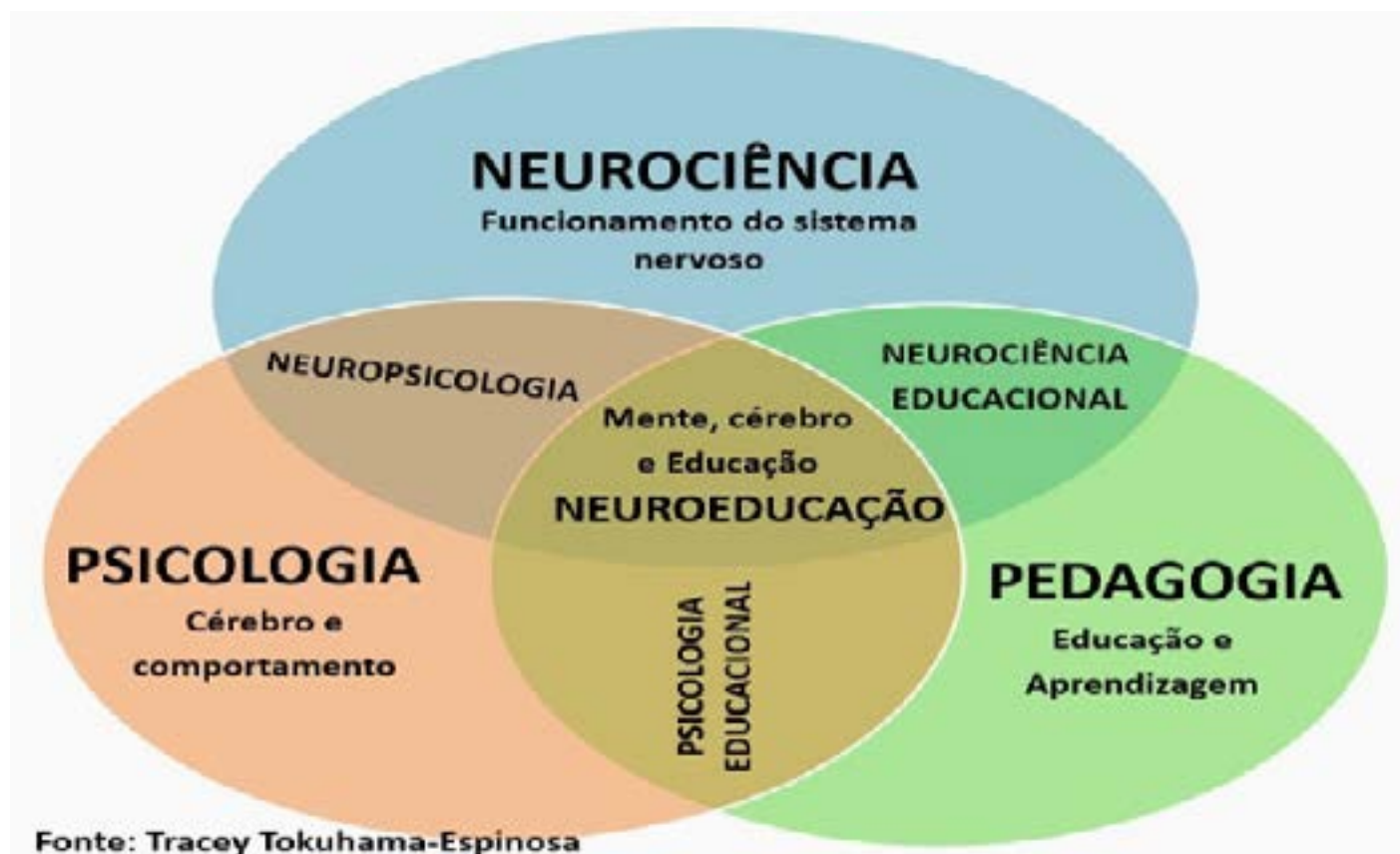
A Neuropedagogia na Educação contribui na identificação de uma análise biopsicológica e comportamental do educando por meio dos estudos da anatomia e da fisiologia no sistema nervoso central. Esse processo explica, modela e descreve os mecanismos neuronais que sustentam os atos perceptivos, cognitivos, motores, afetivos e emocionais da aprendizagem (RELVAS, 2012, p. 53).

A Neuroeducação pode ser definida como uma junção entre os conhecimentos da área de psicologia, neurociência e educação, trazendo uma nova abordagem sobre a aprendizagem e sobre a forma como se aprende.

O neuroeducador realiza a observação do sujeito em diferentes aspectos, analisando as suas potencialidades para assim construir um plano individual para cada sujeito. O neuroeducador e os alunos trocam experiências que resultam em aprendizagens para ambos.

O conceito de Neurociência já se tornou familiar ao educador, tanto em formação inicial, quanto na formação continuada. A educação, como arte em construção, é o eixo central da interdisciplinaridade, que envolve conhecimentos sobre o ser humano em suas diversas dimensões: filosófica, antropológica, sociológica, psicológica, biológica e neurológica. Alguns destes aspectos são preponderantes em períodos da história da educação por diversos motivos. Foi tomista-aristotélica pela fé e razão na Idade Média, foi cartesiana-newtoniana pela

neutralidade em busca da verdade única sem preconceitos. (OLIVEIRA, 2009, p.4)



Fonte: <http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2015/01/o-surgimento-da-neuroeducacao.html> Acesso em 05 junho 2018.

Do ponto de vista educacional conhecer o processo de aprendizagem tornou-se um novo desafio para os professores e o ambiente desta especificidade é a sala de aula. Para a Neuropedagogia, quando o professor estabelece as estratégias de ensino em relação ao seu conteúdo em seus planejamentos, deve sensibilizar suas turmas para que possuam uma formação cognitiva distinta, uma vez que cada aluno é diferente e possui diferentes características neurofisiológicas.

Quando um estímulo já é conhecido do sistema nervoso central, este desencadeia uma lembrança; quando o estímulo é novo, desencadeia uma mudança. Assim torna-se mais fácil compreender a aprendizagem do ponto de vista neurocientífico.

Com isso, compreende-se que o cérebro necessita de estímulos novos, novas informações e conceitos que o desafie; o ato de pensar em novos caminhos, fórmulas de aprendizagem faz com que desenvolva a atenção do aluno para com o conteúdo da disciplina.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA E A NEUROCIÊNCIA NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM

Segundo Crespi (2017) após diversas teorias buscarem esclarecer o funcionamento e a real função do cérebro para o funcionamento do organismo como um todo, os estudos sobre a eletricidade produzidos no decorrer do século XVIII impactaram as pesquisas relacionadas à anatomia e funcionamento do encéfalo, trazendo uma nova visão sobre a relação entre os impulsos elétricos, os nervos, os músculos e o cérebro. Passou a ser aceito o entendimento de que o cérebro funcionava essencialmente como um órgão homogêneo responsável por distribuir energia para o restante do organismo.

A Neuropsicopedagogia é um campo do saber que integra a pedagogia, psicologia, neuropsicologia, psicopedagogia e o trabalho clínico e estabelece a relação entre o cérebro e a aprendizagem. Os estudos englobam o conhecimento do comportamento e de aprendizagem dos indivíduos, englobando os aspectos relacionados as funções motoras, linguagem, memória, cognição e aspectos emocionais, psicológicos e cerebrais.

Como definição para o termo Neurociência temos que é um campo de conhecimento que busca estudar as variações que acontecem entre a atividade cerebral e o comportamento, abrangendo diversas disciplinas, destacando-se entre elas a neurofisiologia, a pedagogia, a neurologia e a psicologia, dentre outras.

O trabalho do neuropsicopedagogo abrange o estabelecimento de relações para mediar e analisar as formas para contribuir

no trabalho com as dificuldades de aprendizagem que as crianças apresentem. A neuropsicopedagogia pode ser entendida como uma neurociência educacional, com o intuito de auxiliar os professores que envolvem o contexto escolar, neste sentido, integram os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções do cérebro.

Antigamente os educadores e os seus estudos não estavam relacionados diretamente a pesquisas nas áreas cognitivas e os cientistas da área de neurociências também não estabeleciam relação com a educação e com a sala de aula

As descobertas no campo da Neurociência são de fundamental importância para a área de educação de uma forma geral, estes estudos podem demonstrar e explicitar como o cérebro funciona e como se estabelecem as conexões e estímulos que geram as ações necessárias para a capacidade de desenvolvimento da memória e apreensão de conhecimentos, com o armazenamento de informações recebidas neste processo.

Segundo Rezende (2008) as descobertas sobre o funcionamento e a organização do sistema nervoso foram uma conquista muito importante quando pensamos na história da ciência, a partir de tais descobertas, foi possível trazer novos conceitos relativos as variadas funções do sistema nervoso. Esse processo descoberta e progresso científico ocorreu de forma lenta, em decorrência de diferentes obstáculos de ordem técnica.

Portanto, três fases compõem esse progresso científico: A primeira, relacionada à descoberta de neurônios, dendritos e axônios, foi devido à invenção do microscópio

acromático moderno, em 1824. A segunda, a descoberta de que os neurônios não se fundem, e que os dendritos e axônios fazem parte dos neurônios, foi devida à descoberta do método de coloração de prata, por Golgi e Cajal, em 1887. A terceira foi conseguida apenas com as técnicas microeletrofisiológicas, equipamentos eletrônicos de amplificação de alto ganho, na década dos 40, e com a microscopia eletrônica, na década dos 50. Com isso, os derradeiros fatos fundamentais sobre a sinapse foram conquistados! (REZENDE, 2008 apud SABBATINI, 2003, p.25).

A Neurociência é responsável por responder alguns questionamentos relacionados ao funcionamento do cérebro, dentre tais questionamentos podemos destacar, as questões de como o cérebro funciona e de que maneira aprendemos? A disciplina neurociência engloba o estudo das relações entre o comportamento e o cérebro. Os estudos em Neurociências vêm contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem na medida que, os educadores podem compreender questões sobre o funcionamento do cérebro e a sua interferência nos processos de cognição e ensino.

A Ciência e a Educação buscam esforços para compreender como se aprende, tendo como principal processo a inter-relação do sistema nervoso, as funções cerebrais, mentais e o ambiente. Por isso, a quantidade de pesquisas existentes em ambas as áreas sobre a hipótese e possibilidade de que aprendizagem e comportamento começam no cérebro e são mediados por

meio de processos neuroquímicos, fatos dificilmente abordados durante a formação de educadores.

A plasticidade cerebral pode ser entendida como a capacidade de se adaptar do sistema nervoso cerebral, a sua habilidade para modificar sua organização estrutural e o seu funcionamento. Podemos definir a plasticidade cerebral como a capacidade que o cérebro tem de modificar-se com as diferentes experiências que o indivíduo vivencia em sua história.

Contrariando o entendimento consensual sobre a função do cérebro em relação ao restante do organismo, na qual o cérebro era considerado como apenas mais um órgão do corpo humano e não o centro do funcionamento corpóreo, Hipócrates afirmava que “o encéfalo estaria relacionado com as sensações do indivíduo e seria a sede da inteligência” (RODRIGUES; CIASCA, 2010, p. 119).

Diferentes fatores podem interferir no processo de ensino e de aprendizagem, como o estímulo, a motivação e o ambiente no qual o aluno está inserido. A aprendizagem pode ser mais significativa quando ocorre a interdisciplinaridade, diferentes saberes e conhecimentos, trabalhados de maneira interligada nas diversas áreas e disciplinas de conhecimento. O entendimento da maneira como o cérebro trabalha pode contribuir para a aprendizagem na escola, realizando os encaminhamentos necessários com o auxílio de diferentes profissionais, conforme cada caso.

De acordo com os estudos na área de neuropsicologia e neurociências é possível

destacar que para aprender são necessárias diferentes conexões neurais, cada parte do cérebro tem sua responsabilidade e as partes em conjunto realizam o trabalho completo, as diferentes áreas executam tarefas independentes que possuem objetivos comuns.

Para a Neurociência, a maneira como o cérebro funciona é o principal fator a ser estudado quando pensamos em aprendizagem, além deste fator existem outros que podem interferir neste processo, como os aspectos sociais e culturais, o meio no qual está inserido o indivíduo e as questões relacionadas a saúde. O cérebro é o órgão responsável pela aprendizagem. As estratégias pedagógicas e as aprendizagens oferecidas aos sujeitos, são capazes de estimular e reorganizar o sistema nervoso, o que resulta em mudanças em sua estrutura, levando à aprendizagem.

O interesse em conhecer de que maneira o Sistema Nervoso funciona, em especial o cérebro, cresceu nos últimos tempos e a neurociência é um dos ramos das ciências responsável por tais estudos, investigando tais processos cerebrais e a sua interferência no comportamento do sujeito.

Embora nem todos os processos cognitivos sejam conhecidos, ocorreram grandes avanços na área de pesquisa em neurociências, o que permite uma abordagem com mais especificidade sobre o funcionamento de algumas atividades cerebrais, sendo possível utilizá-las em favor do processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Rezende (2008), a escola busca uma forma de ensino e prática escolar que

possa suprir as dificuldades de aprendizagem dos alunos e não apenas seja responsável pela transmissão de conteúdos, com isso, a neurociência pode contribuir na inclusão de saberes que auxiliem o professor e o aluno neste processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido a autora afirma que “a aprendizagem acontece sob dois aspectos: de um lado, os conhecimentos construídos e/ou reconstruídos e, de outro, os mecanismos utilizados para construí-los”. (p. 29).

Quando falamos em educação e aprendizagem estamos falando em processos neurais, redes que se estabelecem, neurônios que se ligam e fazem novas sinapses. É o que entendemos por aprendizagem. Aprendizagem, nada mais é do que esse maravilhoso e complexo processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente, ativa essas sinapses (ligações entre os neurônios por onde passam os estímulos), tornando-as mais intensas. A cada estímulo novo, a cada repetição de um comportamento que queremos que seja consolidado, temos circuitos que processam as informações, que deverão ser então consolidadas. (NASCIMENTO, 2011, p.28)

De acordo com Houzel (2013) a Neurociência mostra que as transformações no cérebro duram por toda a infância e mesmo depois deste período o cérebro “ainda não está pronto” e continuam a ocorrer outras transformações, que são responsáveis pela mudança de comportamento na adolescência, entre outros fatores, desta maneira, o estudo da Neurociência se relaciona com a educação por sua importante relação com o aprendizado com as interações que se

estabelecem nas interações ocorridas no processo de ensino e aprendizagem.

A aprendizagem não depende somente do funcionamento do cérebro, alguns casos de não aprendizagem estão vinculados ao funcionamento, porém, outros fatores podem interferir neste processo. Os fatores sociais, culturais e econômicos, além da comunidade, meio social e da cultura no qual está inserido podem contribuir neste sentido.

Somente as pesquisas laboratoriais na área de Neurociências não são suficientes para obter resultados significativos, os pesquisadores devem pensar a neurociência passando para um contexto real, utilizando as práticas educacionais e formando parcerias com a escola. A relação entre Neurociências e Educação ocorre com o intuito de buscar alternativas para a aprendizagem com base nos ensinamentos que o estudo do cérebro traz por meio dos diferentes estudos em Neurociências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento de formas de ensino eficientes que tenham base nas ciências que estudam o cérebro é necessário que se analisem diferentes aspectos da neurociência, da neurociência cognitiva, psicologia e pedagogia, desta maneira, podendo chegar a resultados para a utilização destes estudos em sala de aula.

As descobertas no campo da Neurociência são de fundamental importância para a área de educação de uma forma geral, estes

estudos podem demonstrar e explicitar como o cérebro funciona e como se estabelecem as conexões e estímulos que geram as ações necessárias para a capacidade de desenvolvimento da memória e apreensão de conhecimentos, com o armazenamento de informações recebidas neste processo.

A Neuropsicopedagogia é um campo do saber que integra a pedagogia, psicologia, neuropsicologia, psicopedagogia e o trabalho clínico e estabelece a relação entre o cérebro e a aprendizagem. Os estudos englobam o conhecimento do comportamento e de aprendizagem dos indivíduos, englobando os aspectos relacionados as funções motoras, linguagem, memória, cognição e aspectos emocionais, psicológicos e cerebrais.

Compreender o funcionamento do cérebro pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, há uma ligação estreita entre o desenvolvimento do cérebro e os estímulos que as pessoas recebem do ambiente no qual estão inseridas. Estes estímulos atuam no funcionamento do cérebro e na formação de sinapses, em que o cérebro reage processando tais informações, sendo capaz de armazená-las.

A Neuroeducação surge como um diferencial na área de educação, a partir de práticas inclusivas e os novos desafios que a escola enfrenta nos dias atuais, permitindo refletir sobre novas práticas pedagógicas que respeite o indivíduo em sua especificidade e individualidade.

A Psicologia é uma área de conhecimento que sempre esteve muito próxima a educação, compartilhando conhecimentos tanto da psicologia como de neurociências,

abordando novos conceitos e trazendo uma pedagogia pautada na aprendizagem significativa. Todas as áreas que mantinham o foco em si mesmas passam a modificar-se e trabalhar de maneira interdisciplinar.



ROSEMARA PINTO TOBIAS DE CAMPOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles (2003); Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Município de São Paulo – no CEI Madre Cristina.

REFERÊNCIAS

CRESPI, Livia Regina Saiani. Neurociências e educação: interlocuções entre conhecimento científico, prática docente e formação de pedagogos/as no Estado do Rio Grande do Sul. 2017.

HOUZEL, Suzana Herculano. A neurociência do desenvolvimento infantil aplicada à Educação. Revista Gestão Educacional. 2013. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/29183/a-neurociencia-do-desenvolvimento-infantil-aplicada-a-educacao/>> Acesso em 05 junho 2018.

NASCIMENTO, Maria José Soares do. O papel da Neurociência no processo de aprendizagem. AVM Faculdade Integrada. Rio de Janeiro: 2011. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C206339.pdf> Acesso em 05 junho 2018.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves. Andragogia e Aprendizagem na Modalidade de Educação a Distância - Contribuições da Neurociência. São Paulo: Peixoto Neto, 2009.

RELVAS, M. P. Neurociência na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

REZENDE, Mara Regina Kossoski Felix. A Neurociência e o Ensino Aprendizagem em Ciências: Um diálogo necessário. Manaus: UEA, 2008. Disponível em: <<http://www.pos.uea.edu.br/data/area/titulado/>

download/10-9.pdf> Acesso em 05 junho 2018.

RODRIGUES, S. das D.; CIASCA, S. M. Aspectos da relação cérebro comportamento: histórico e considerações neuropsicológicas. Rev. Psicopedagogia, 2010.

SABBATINI, Renato M. E. Neurônios e Sinapses: A História de Sua Descoberta. Revista Cérebro & Mente No. 17, Mar / jul. 2003.



HISTÓRIA, CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESUMO: O artigo abordará, com a pesquisa por meio de autores/estudiosos, leis e diretrizes, acerca da implementação do Ensino Étnico Racial na Educação Básica, sua importância na interação e socialização entre os pares através de debates, brincadeira populares, a construção e conhecimento e empoderamento das matrizes. A relevância a pesquisa, dar-se-á na contribuição, para que educadores venham rever suas práticas e metodologias. Entendendo como princípio a garantia de objetivos e direitos de aprendizagem, o aprender em cada etapa do educar, assegurando momentos prazerosos e de interação, não restritos a atividades de mecanização, modelo tradicional e fordista, elitista, mas sim extrapolar as vivências, tempos e espaços.

Palavras-chave: Étnico Racial; Currículo da Cidade; Afro-Brasileira; Africano; Etnias.

INTRODUÇÃO

Ainda que aja a existência de problemas concretos, possa dificultar o cumprimento integral das determinações das diretrizes, a ainda escassa produção e distribuição de material didático diversificado, de qualidade e adequado aos níveis de ensino, assim atenção oficial dada ao necessário processo de formação de professores com conteúdos específicos e metodologias apropriadas aos objetivos preconizados pelas diretrizes, necessitam ser introduzidas, cumpridas, garantindo assim direitos e objetos de aprendizagem de cada educando em sua totalidade, respeitando suas especificidades e singularidades sejam elas, de ordem individual e ou coletiva.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e

valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 01/2004, DE 17 DE JUNHO DE 2004.)

Toda instituição escolar necessita pautar seu trabalho em uma proposta pedagógica ou projeto político pedagógico, é o plano orientador da instituição, o qual define as metas que se pretendem com relação a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos, deverá ser elaborado sempre em um processo coletivo, com a participação de todos inclusive comunidade escolar.

Conhecendo o documento Currículo da Cidade de São Paulo, 2017, p. 12

“O Currículo da Cidade busca alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo ao processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica. A BNCC estrutura-se com foco em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a sua atuação na sociedade. Sua implementação acontece por meio da construção de currículos locais, de responsabilidade das redes de ensino e escolas, que têm autonomia para organizar seus percursos formativos a partir da sua própria realidade, incorporando as diversidades regionais e subsidiando a forma como as aprendizagens serão desenvolvidas em cada contexto escolar”.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido

pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

A criança/adolescente é cidadã, tem por direito ainda que pequena e vulnerável, ela toma decisões, interage com o meio e com o outro, mostra seus gestos em um olhar, palavras a forma como compreende o mundo.

“O brincar ou a brincadeira – considerados com o mesmo significado neste texto – é atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, os outros e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e a sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se, participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender.” (BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NAS CRECHES: MANUAL DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA, 2012).

Valorizar a Cultura das crianças, instigar e incentivar a brincadeira, o conhecimento das matrizes africanas e folclóricas, propiciar momentos de interação, construção,

deixar que contém o que gostam, valorizar experiências vividas, são oportunidades de trazer e ampliar suas narrativas. As músicas, cantigas, danças são formas de passarem suas experiências.

O brincar de qualidade segundo, Brinquedos e Brincadeiras nas creches Manual de Orientação Pedagógica, 2012 pg. 49 “Lembrar que o brincar de qualidade significa que as crianças devem ter iniciativa para começar uma ação como dançar e cantar, mas necessita de um suporte cultural.”

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. Momento este que precisa ser explorado, aproveitado e vivido ao máximo, repleto de troca de experiências, imaginação e construção de conhecimentos.

Na garantia de direitos, à educação, não se pode pressupor um desenvolvimento integral da criança e do adolescente, em condições de liberdade e dignidade se não, de forma deliberada, sem tomar esses valores como fundamentos basilares das práticas de cuidar e de educar.

Nesse sentido, falar de liberdade e dignidade, no que diz respeito ao convívio no espaço escolar entre crianças de pertencimento étnico-racial diverso, indistintas, necessitam garantir a adoção de concepções pedagógicas, procedimentos educativos e práticas de cuidar, previamente planejados com a finalidade de combater

estereótipos, elevando a autoestima, a autoimagem e a auto confiança das crianças e adolescentes, negros, bem como combater, educativamente, todos os estereótipos, sobretudo os preconceitos raciais, de toda ordem.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990).

Art. 17 O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais (LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990).

HISTÓRIA, CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS CURRÍCULOS

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim sob formas distintas, a exclusão tem apresentado

características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção naturalizando o fracasso escolar (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p. 06).

A primeira e segunda décadas do século XXI reacendem, mesmo sem guerras mundiais, o pavor de incertezas de ordem econômica e política, com seus consequentes impactos nos valores do convívio, nas leis, na cultura, na perspectiva de futuro, na degradação ambiental e, conseqüentemente, na educação e na organização do currículo. Neste contexto o currículo é atingido frontalmente em busca de sua identidade. O currículo emerge, mais que nunca como o espaço de pergunta: que país é este? O que seremos nele? Qual é nossa função nele? Qual sua identidade a ser construída? Qual o papel da escola como formadora de valores e de crítica aos amplos desígnios sociais? (CURRÍCULO DA CIDADE, 2017, P.26)

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdos de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em sala de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização da sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

“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 (ARTIGO 227, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

É de grande valia, incentivar e propiciar a construção, diferentes experiências, em seus mais variados modos, permeadas por inúmeras variações de gênero, espaço geográfico, classe social, religião, grupo de pertencimento dentre tantos outros. Portanto é importante deixar a concepção de contenção de corpos, a criança tida como um objeto, entender suas culturas, seus modos de ver, sentir e agir, seus gostos é uma maneira de compreendê-las como grupo humano.

Nesse sentido, o currículo deve ser concebido como um campo aberto à diversidade, a qual não diz respeito ao que cada estudante poderia aprender em relação a conteúdos, mas sim às distintas formas de aprender de cada estudante na relação com seus contextos de vida. Defende-se, portanto, a apresentação de conteúdos comuns a partir de práticas e recursos pedagógicos que garantam a todos o direito ao aprendizado e ao desenvolvimento integral. Para efetivar esse processo de mediação pedagógica, ao planejar, o professor precisa considerar as diferentes formas de aprender, criando, assim, estratégias e oportunidades para todos os estudantes. Tal consideração aos diferentes estilos cognitivos faz do professor

um pesquisador contínuo sobre os processos de aprendizagem. (CURRÍCULO DA CIDADE, 2017, P.25)

Partindo-se da concepção de que a criança e o adolescente são sujeitos de direito que devem opinar e participar das escolhas capazes de opinar nas suas trajetórias individuais e coletivas, compreende-se a necessidade de um currículo, bem como os espaços, tempos e materiais pedagógicos disponibilizados pelas unidades educativas, precisa acolhê-los na sua integralidade e promover a sua participação. Para tanto, faz-se necessário conhecer as suas aspirações, interesses e necessidades, bem como atentar para as mudanças que ocorrem ao longo do seu desenvolvimento social e histórico.

Cabe destacar que é também nessa fase da vida que crianças e adolescentes de todas as classes sociais ficam mais expostos a situações de risco pessoal e social e à influência da mídia, o que, por vezes, compromete a sua integridade física, psicológica e moral e a capacidade de tomar decisões mais assertivas, além de influenciar as suas formas de pensar e expressar-se. (CURRÍCULO DA CIDADE, 2017, P.18)

A participação, o diálogo e a escuta cotidiano das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização. Em pleno século XXI, há ainda concepções fechadas nas ditas famílias comerciais, papai, mãe e filhos, as configurações atualizaram-se estão fora de padrões pré-estabelecidos.

Promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor idade e quaisquer outras formas de discriminação. (Artigo 3º, Constituição Federal, 1988, inciso IV).

Artigo 205, da Constituição Federal, de 1988, descreve “a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

O professor é o sujeito principal para a elaboração e implementação de um currículo, uma vez que tem a função de contextualizar e dar sentido aos aprendizados, tanto por meio dos seus conhecimentos e práticas, quanto pela relação que estabelece com seus estudantes. Para tanto, os educadores precisam reconhecer o seu papel de protagonistas nesse processo, sentindo-se motivados e tendo condições de exercê-lo. Compreendendo a importância desse envolvimento, para fortalecimento e criação de um currículo autônomo e de acordo com vistas a realidade proposta.

O propósito fundamental de um currículo é dar condições e assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento pleno de cada um dos estudantes, conforme determinam os marcos legais brasileiros. Currículos também precisam dialogar com a realidade das crianças e adolescentes, de forma a conectarem-se com seus interesses, necessidades e expectativas. Em tempos de mudanças constantes e incertezas quanto ao futuro, propostas curriculares precisam ainda desenvolver conhecimentos, saberes, atitudes e valores que preparem as novas gerações para as demandas da vida contemporânea e futura. Considerando a relevância para os estudantes da Rede Municipal de Ensino, o Currículo da Cidade estrutura-se de forma a responder a desafios históricos, como a garantia da qualidade e da

equidade na educação pública, ao mesmo tempo em que aponta para as aprendizagens que se fazem cada vez mais significativas para cidadãos do século XXI e para o desenvolvimento de uma sociedade e um mundo sustentáveis e justos. As propostas de formação de caráter tão amplo e não imediatistas exigem algumas adjetivações às práticas curriculares que nos apontam numa direção da integralidade dos objetivos de formação. Dentro dessa perspectiva, o currículo não visa apenas a formação mental e lógica das aprendizagens nem ser um mero formador de jovens ou adultos para a inserção no mercado imediato de trabalho. O que levaria o currículo a escapar dessas duas finalidades restritivas com relação à sua função social é sua abrangência do olhar integral sobre o ser humano, seus valores e sua vida social digna. (CURRÍCULO DA CIDADE, 2017, P.21)

Em um contexto reflexivo, entende-se que o sistema educacional não pode ser alheio às diferenças, tratando os desiguais igualmente, pois se sabe que tal posicionamento contribui para a perpetuação das desigualdades e das inequidades para uma parcela importante de crianças, jovens e adultos que residem em nossa cidade, embora se saiba que sempre se busca responder o desafio: “o que há de igual nos diferentes?”

De acordo com a terceira versão da BNCC (2017, p. 11), “a equidade supõe a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito”.

Do Parecer CNE/CP nº 3/2004, parecer que corporifica as Diretrizes: “A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos de Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores, no que diz respeito à composição dos níveis escolares”.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, estabelece no inciso I do art. 21 que a Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, ao oficializar a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, expressa no seu art. 1º que essas Diretrizes devem ser observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira e, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal em seu Art.3º, IV, o “preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de

discriminação” e reconhecem que todos são portadores de singularidade irreduzível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (Art.208, IV).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivenciando um momento em que o respeito, a aceitação, seja de origem étnica, racial, social, econômica e ou de quaisquer ordens, deve estar em pauta e compreendida como algo que, ao mesmo tempo em que nos distingue, aproxima-nos na constituição de uma identidade genuinamente expressiva do povo brasileiro, ou seja, múltipla, diversa, diferente, rica e insubstituível.

Assim sendo, é de extrema relevância que o Currículo da Cidade prepare os estudantes para fazer uso crítico, criativo e construtivo das tecnologias digitais, bem como refletir sobre os apelos consumistas da sociedade contemporânea, os riscos da devastação ambiental e naturalização dos problemas sociais, humanos, afetivos e emocionais. Também precisa orientá-los a reconhecer e proteger-se das várias formas de violência, abuso e exploração que podem prejudicar o seu bem-estar e desenvolvimento, além de apoiá-los a constituírem-se como pessoas e cidadãos cada vez mais aptos a lidar com as demandas e os desafios do século XXI. (CURRÍCULO DA CIDADE, 2017, P.18)

Indubitavelmente estamos nos referindo à instalação de uma cultura inclusiva, a qual implica mudanças substanciais no cotidiano escolar, para que possamos, realmente, incorporar todas as diferenças na dinâmica

educacional e cumprir o papel imprescindível que a escola possui no contexto social.

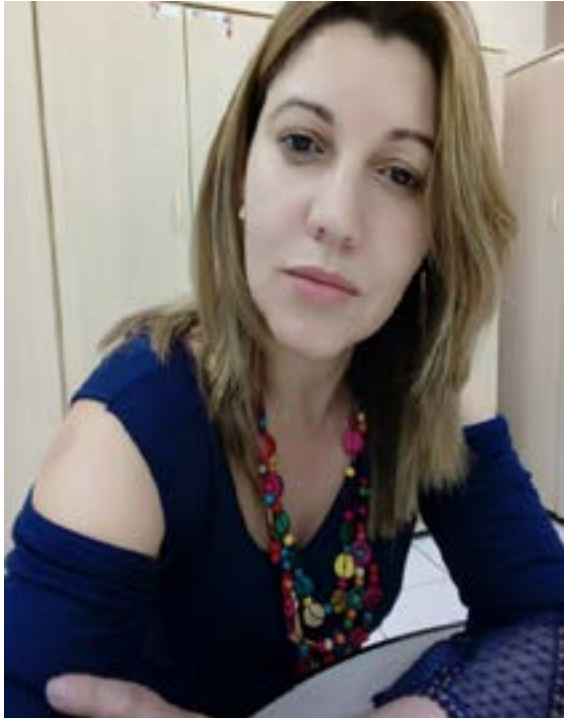
Dessa forma, coloca-se o desafio de se pensar formas diversas de aplicar o currículo no contexto da sala de aula e adequá-lo para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, por meio de estratégias e caminhos diferenciados. Cada um pode adquirir o conhecimento escolar nas condições que lhe são possibilitadas em determinados momentos de sua trajetória escolar. A prática educacional não pode limitar-se a tarefas escolares homogêneas ou padronizadas, as quais não condizem com a perspectiva inclusiva, uma vez que se preconiza o respeito à forma e à característica de aprendizagem de todos.

Partindo do princípio de que todos os estudantes são sujeitos íntegros, potentes, autônomos e, portanto, capazes de aprender e desenvolver-se, contanto que os processos educativos a eles destinados considerem suas características e seu contexto e tenham significado para suas vidas. Buscar fortalecer políticas de equidade, explicitando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, garantindo as condições necessárias para que eles sejam assegurados a cada criança e adolescente, independente da sua realidade socioeconômica, cultural, étnico-racial ou geográfica.

Essas preocupações apontam para a adoção de um currículo orientado pela Educação Integral, que seja capaz de formar sujeitos críticos, autônomos, responsáveis, colaborativos e prósperos.

Respeitar e valorizar a diversidade e a diferença, reconhecendo o modo de ser, de

pensar e de aprender de cada estudante, propiciando desafios adequados às suas características biopsicossociais, apostando nas suas possibilidades de crescimento e orientando-se por uma perspectiva de educação inclusiva, plural e democrática.



ROSINEIDE LOPES DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Integradas Campos Salles (2005); Pós - graduada pela Faculdade Integradas Campos Salles (2007); Professora de Educação Infantil e Fundamental I- na Escola Municipal Estação Jaraguá e Escola Estadual Regente Feijó.

REFERÊNCIAS:

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, Culturas de infância e culturas familiares: As socializações e a escolarização no entretecer destas culturas / Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, julho. 2018 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC, SEB, 2010. 36p.: il.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brinquedos e Brincadeiras de Creches Manual de Orientação Pedagógica / Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC, SEB, 2012. 158p.

SÃO PAULO (SP), Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral / (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria). Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME: COPED, 2016. 76p.

SÃO PAULO (SP), Currículo da Cidade. Ensino Fundamental: História. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / COPED, 2017. 180p. il.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

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.



A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO INCENTIVO AO HÁBITO DA LEITURA

RESUMO: A leitura está presente em nossas vidas de forma muito intensa, visto que faz parte de diversas atividades, sejam de trabalho, lazer ou mesmo de atividades cotidianas como fazer compras, ler um bilhete ou uma carta. A leitura realizada por crianças foi e sempre será assunto de debate por parte de pesquisadores e educadores no Brasil. Nesse sentido, o presente trabalho busca ressaltar a necessidade da formação do hábito da leitura, tendo como objetivo principal analisar a importância da família no incentivo à leitura para a instituição desse hábito de ler. Se semeada desde cedo, a leitura pode ser uma forma notável de trabalhar vocabulário, imaginação, criatividade, escrita e sensibilidade. Mais do que proporcionar prazer, ela também é manancial de aprendizado e conhecimento. Assim, os livros de literatura devem sempre fazer parte da vida da criança. A boa literatura contribui para desenvolver a inteligência, a interação, além de trazer divertimento e prazer. Muitos têm a noção de que a literatura infantil é brincadeira, porém, na verdade, ela representa o início de uma cultura. O desafio está em encontrar mecanismos que promovam o interesse pela leitura na infância. Portanto, é muito importante estimular a leitura desde cedo, para que se torne um ato prazeroso que provavelmente fará parte da vida toda.

Palavras-chave: Leitura; Família; Escola; Criança.

INTRODUÇÃO

Sem perceber, o ser humano está cercado pelo universo da leitura. Desde a mais tenra idade, a criança faz a leitura do mundo que a cerca, sem nem mesmo conhecer palavras, frases ou expressões, já que é característico do indivíduo desejar conhecer, decifrar a curiosidade, de forma a refletir novos conhecimentos. Dessa forma, o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita começa antes da escolarização. A criança adquire no espaço familiar e em sua interação com o meio social o interesse pelo ato de ler e de escrever.

Porém, o primeiro contato da criança com a leitura é de fundamental importância para seu entendimento futuro, pois, afeta na formação do indivíduo crítico, capaz de encontrar as possíveis soluções para os problemas existentes na sociedade, a qual está inserida (NUNES et al, 2012).

No entanto, enganam-se aqueles que veem nos educadores os únicos incentivadores da leitura. Também é papel dos pais, em casa, mostrar que a leitura pode ser algo prazeroso e que deve fazer parte do cotidiano familiar.

Segundo Perrotti (2005), a participação da família é primordial no incentivo à leitura de qualidade. As crianças precisam ter contato com bons modelos de leitores e os pais podem assumir esse papel.

Conforme Revoredo (2011), quando a criança é estimulada pelos pais desde os primeiros anos à prática da leitura, as probabilidades de se tornar um leitor apto a julgar o que lê ou vê na televisão ou mesmo na escola são muito maiores. Ela, sem

dúvida, deverá ter uma maior intimidade com o material escrito e vai aprender a fazer previsões e deduções, acionar conhecimentos prévios, ter atitudes muito importantes na prática de leitura. Portanto, aí está a importância de dar atenção para a família como influência primordial no desenvolvimento do gosto pela leitura.

Grande parte da aprendizagem humana ocorre por meio da observação do comportamento de outras pessoas. Percebe-se, então, que o exemplo é o meio mais eficaz de influência comportamental (SILVA, 2011).

Para Freire (2006), numa casa na qual a criança nunca viu os pais demonstrarem gosto pela leitura, o desenvolvimento do prazer por essa atividade será, possivelmente, inibido ou até mesmo bloqueado. Ao contrário, se a criança crescer num ambiente em que a leitura ocupa um papel importante, ela irá se sentir atraída por essa prática.

A falta de incentivo à leitura, tanto no lar, como na escola, prejudica o desenvolvimento da capacidade de imaginação e criatividade da criança. A partir do momento em que chega nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a criança já deve ter o hábito de ler mesmo sem saber ler de forma convencional e isso ocorre com a leitura realizada de modo rotineiro pelo educador que faz uso de estratégias de leitura de maneira criativa e estimulante (NUNES et al, 2012).

O hábito da leitura torna mais forte a estreita relação entre o ensino e a aprendizagem, promovendo um melhor desempenho das crianças futuramente, se tornando melhores leitores, mais competentes, críticos, confiantes e independentes (NUNES et al,

2012).

Nesse sentido, na visão de Nunes et al (2012), a família deve ser a primeira a incentivar a leitura, visto que o gosto pela mesma se inicia ainda dentro da barriga da mãe e nos primeiros meses de vida, por meio das canções de ninar, da leitura de histórias, que abrangem adivinhações, cantigas de roda e as primeiras narrativas de ficção, histórias sobre animais e contos de fadas. Ao ouvirem histórias, as crianças brincam de ler e aprendem a gostar de leitura como se fosse algo fundamental em sua vida, da mesma forma que gostam de uma brincadeira muito divertida. Por exemplo, uma criança que assiste a bons filmes, desenhos animados, lê livros, histórias em quadrinhos, participa de atividades diversas, que canta, dança, enfim, que faz uso das variadas linguagens, expande seus horizontes, sua visão. Quanto mais experiências ela vivencia, mais amplia sua leitura de mundo.

Assim sendo, o objetivo central é analisar a importância da família no incentivo à leitura e na formação do leitor, enfocando os fatores que contribuem na determinação do gosto pela leitura.

Como metodologia foi utilizada a Revisão Bibliográfica, buscando informações nos estudos já realizados sobre o tema em questão, em livros, revistas, monografias e sites.

LEITURA E O ATO DE LER

A leitura e a escrita estão presentes no nosso cotidiano e têm uma exigência social, sendo utilizada, por exemplo, numa compra

de supermercado, numa carta endereçada a um amigo que leva e traz notícias, nas placas de ônibus, anúncios nas ruas, nos jornais que informam, nos livros que trazem histórias interessantes e também de outros povos.

Dessa forma, conforme Martins (2006), a leitura de mundo ocorre antes da leitura e da escrita e favorece o desenvolvimento da criança, independente do grupo social ao qual pertence, pois, convivemos com a cultura que nele está inserida.

Nesse sentido, a criança desde pequena já tem a leitura do mundo, quando participa de uma festa, de um ato religioso, de um passeio com ou no convívio com seus familiares.

De acordo com Freire (2006, p. 28), "... A decifração da palavra flui naturalmente da leitura do mundo particular", ou seja, a criança começa a ser introduzida no mundo da leitura de um modo informal, sem ter ainda consciência desse significado.

A escola é o primeiro contato social formador da palavra escrita como "cultura" que é ensinada num ambiente alfabetizador, em que a leitura é uma das atividades fundamentais desenvolvidas pela escola na formação das crianças.

Hoje, encontramos muitas pesquisas e estudos sobre o que é a leitura e como as pessoas aprendem a ler.

Aparentemente, ler parece uma atividade fácil e simples, mas muito ao contrário, é um ato complexo e que exige de quem lê muito mais do que decodificar letras, pois é preciso ter, certas vezes, numa única leitura, conhecimentos culturais, ideológicos e filosóficos; popularmente costumamos dizer que é preciso "ler nas entrelinhas", ou seja,

compreender o contexto do que se lê.

Segundo Zilberman (2003), “A leitura é uma decifração e uma decodificação”. Ou seja, quando lemos, primeiro deciframos as letras, depois as decodificamos e as transformamos em mensagens e então percebemos a linguagem que está sendo utilizada. Conseguimos identificar, por exemplo, se o texto é uma poesia, uma receita, uma bula de remédio, etc.; então, extraímos sua mensagem principal e por último refletimos para tomarmos nossa posição perante o que estamos lendo.

No mundo atual, observamos que a escrita é o meio de circulação de ideias, informações mais importantes; por isso, é preciso compreendermos o ato de ler. Saber ler, ou melhor, saber utilizar a leitura, é fator decisivo para se comunicar neste mundo, compreendendo a leitura em todas as suas formas e apresentações no cotidiano (CARVALHO, 2010).

Pode-se dizer que, a leitura é uma atitude que tomamos diante de um texto escrito, ao qual atribuímos um significado. Isso depende de todas as informações que são gravadas na memória sobre o que se lê.

Em seu sentido restrito, acadêmico, de acordo com Carvalho (2010), a leitura é uma construção teórica, metodológica de aproximação de um texto; portanto, a leitura é entendida como processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, que se conhecem por meio de várias linguagens.

Assim a criança aprende a ler quando há uma ligação afetiva entre ela e o texto que a desafia. Saber ler o que o texto diz e o que não diz é, antes de qualquer coisa, compreender

e não decifrar. Quando a criança possui a compreensão do ato de leitura significa que ela já interpreta os sentidos (FREIRE, 2001).

Alguns indivíduos desenvolvem gosto pela leitura seguindo o exemplo da família. Outros, por influência de professores ou por situações casuais de suas histórias de vida. Porém, a formação de leitores em grande escala, via escola, só acontecerá se houver uma política de leitura, traduzida na apropriada formação de professores-leitores, na farta oferta de bons e diversificados materiais escritos, e na instalação de bibliotecas e salas de leitura bem equipadas, dinamizadas por bibliotecários (MACHADO, 2009).

A leitura não ocorre somente com os livros, mas sim com a observação e interação do sujeito no meio social. Conforme Lajolo (2003, p. 07):

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à proporção que se vive. Se ler livros geralmente se aprende em salas de aula, outras leituras se aprendem por aí, na denominada escola da vida: a leitura do vô das arribações que revelam a seca – como sabe quem lê *Vidas Secas* de Graciliano Ramos – independe da aprendizagem formal e perfaz na interação cotidiana com o universo das coisas e dos outros.

Segundo Martins (2006), não se ensina a gostar de ler por decreto, ou por imposição, nem se forma letrados por meio de exercícios de leitura e gramática controlados de modo rígido. Para constituir sujeitos letrados, a escola deve desenvolver um trabalho gradual e contínuo.

O INCENTIVO DA FAMÍLIA

Partindo da premissa de que a leitura é uma prática sociocultural inserida nas relações de poder da sociedade, entender aspectos que influenciam seu desenvolvimento e como a escola pode mediar de forma efetiva essa prática, é assunto de primeira importância para o educador. A princípio, pressupõe-se que a aquisição da leitura e escrita faz parte dos contextos e instituições em que esses grupos sociais estão inseridos (CARVALHO, 2010).

Desse modo, a escola deve ser vista como mediadora na formação desses leitores, mantendo com a família não uma relação de concorrência ou independência, mas de complementaridade. Por isso, é preciso conhecer as práticas, possibilidades e potencialidades de leitura com as quais a criança interage em seu meio familiar e social.

Quando a criança desde os primeiros anos é estimulada à prática de leitura com a motivação dos pais ou quando tem à sua disposição livros interessantes à sua faixa etária, as probabilidades de se tornar um leitor apto a julgar o que lê ou vê na tv são muito maiores. Ela, sem dúvida, deverá ter uma maior intimidade com o material escrito e vai aprender a estabelecer previsões e realizar inferências, acionar conhecimentos prévios, invocar atitudes muito importantes na prática de leitura.

Frank Smith, educador canadense, afirma:

As crianças aprendem desde o momento em que chegam ao mundo. Uma criança aprende escutando conversas de sua mãe, dentro e fora de casa. Ela aprende quando seu

pai lhe dá uma oportunidade para trabalhar com pregos e martelo. Ela aprende quando tem a curiosidade de averiguar o preço de um equipamento esportivo num catálogo. Ela sempre aprende com o propósito de atribuir significado a alguma coisa, e particularmente, quando há um exemplo, um modelo a ser seguido (SILVA, 2011, p. 56).

O hábito de ler, quando adotado desde cedo e da forma mais prazerosa possível, deverá atingir patamares mais elevados quando a criança se espelha no hábito de leitura dos pais. Filhos de pais leitores (assíduos) tendem fortemente a adquirir esse hábito e se dedicar à leitura pela maior parte de suas vidas. Vale ressaltar, ainda, que é o prazer dado pelo contar histórias vivido na infância que despertará o desejo de ela mesma reproduzir esse ato, buscando a aprendizagem da leitura.

De acordo com Revoredo (2011, p. 32), “quando os pais leem, sobe o nível de leitura dos filhos em todos os níveis de instrução”.

A criança que tem em seu lar um ambiente propício a interesses culturais, não necessariamente de todos os membros da família, mas ao menos de um irmão mais velho, uma tia próxima ou até os avós que estejam em contato direto, pode despertar mais facilmente seu gosto pela leitura.

O ato de ler para a criança, deve se manifestar de várias formas e criar imagens por intermédio de histórias bem contadas. Quando uma história é narrada com a devida entonação de voz para cada personagem, a criança constrói em sua imaginação um cenário que corresponde a um conhecimento de mundo, ampliando seus horizontes,

viajando pelos diversos caminhos literários (SANTOS & GANZAROLLI, 2018).

Quando o prazer pela leitura é partilhado com a família por meio de passeios a bibliotecas, a teatros, a museus, cidades históricas, a gibitecas, a livrarias, de forma que a criança associe prazer e cultura na mais tenra idade, pode levar a uma maior recepção de objetos culturais (ZILBERMAN, 2003).

Outra atitude importante dos pais, neste processo, é a demonstração de interesse pelas atividades desenvolvidas pelos filhos desde as mais “simples”. É tarefa dos pais se empenhar em acompanhar e valorizar a evolução integral da criança, entre elas, a leitura (REVOREDO, 2011).

Entretanto, a maioria dos pais não possui condições financeiras para adquirir livros que, se deixados nas mãos de uma criança, em pouco tempo poderão estar danificados e, para eles, tudo tem um preço. Porém, não adianta muito ter em casa muitos livros que não serão lidos. É preferível ter poucos livros, mas que sejam bem explorados juntamente com os pais, irmãos, familiares, do que muitos que apenas sirvam de enfeite.

Para Revoredo (2011), seria ideal que, juntamente com os primeiros brinquedos da criança, fossem incluídos livros, mesmo que apenas com figuras. Há necessidade de que a criança se familiarize com seus formatos, suas cores, suas páginas, com o que podem apresentar de curioso. Ela precisa reconhecer um livro, assim como reconhece uma bola, uma boneca, um caminhãozinho ou outro brinquedo qualquer. Isso é um início da leitura de mundo.

Não se pode negar o fato de que a televisão se apresenta como uma grande concorrente dos pais em relação ao livro. Geralmente, o tempo dedicado à TV é maior do que o dedicado à leitura, mas também se constatou que ela não é a principal responsável pelo aumento de não-leitores (VIEIRA, 2009).

Discute-se a grande influência que a televisão, por exemplo, tem sobre a vida das crianças. Não é preciso muito esforço para se descobrir que o encanto pode estar nas cores, nos movimentos, no formato dos programas, na diversidade de gêneros. A televisão hoje existe em quase todos os lares e toma grande parte do tempo de nossas crianças (REVOREDO, 2011).

Suas imagens são coloridas, as personagens se movimentam, o repertório de histórias e aventuras é variado, as músicas são acompanhadas de coreografia que lhes transmitem curiosidade e vontade de participar.

Entretanto, não se pode deixar de considerar o grande serviço educativo que a televisão presta à sociedade e, nesse caso, à formação cultural das crianças, com programações como as da TV Futura, Cultura, TVE, entre outras.

Numa macro avaliação sobre o papel da televisão como responsável por desviar a atenção tanto dos pais quanto dos filhos da companhia dos livros, não se pode deixar de mencionar os outros meios de comunicação e sua cumplicidade nesse processo. A informação está cada vez mais ao nosso alcance, porém, a sabedoria, que é o tipo de conhecimento mais precioso de conhecimento, apenas pode ser encontrada

nos livros.

ASPECTOS DA LEITURA DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

O processo de aprendizagem da leitura do mundo se faz presente na vida da criança e vai se ampliando na educação infantil. Nessa fase, as crianças são estimuladas por meio das informações externas transmitidas pelo rádio, televisão, jornais, revistas, outdoors, livros, computador, videogames, internet, etc., que favorecem a prontidão para a leitura. Devemos ter o cuidado de não as sobrecarregar de informações, pois, pode-se comprometer o seu desenvolvimento emocional pela sua falta de maturidade para enfrentar as dificuldades relacionadas com a aprendizagem da leitura (ROSA, 2004).

Segundo Bamberger (2006), quando recebem estímulos positivos tanto dos pais quanto dos professores com relação ao seu progresso na leitura, as crianças se tornam receptivas diante do assunto. Mas, se receberem estímulos negativos diante dessa situação, poderão fracassar no futuro.

Nesse estágio, as crianças desenvolvem-se e amadurecem por meio das atividades lúdicas, as quais servirão de base para que possam enfrentar situações-problema relativas à questão do gosto pela leitura (ROSA, 2010).

Na fase da pré-escola, a prontidão para a leitura deve ser estimulada por meio da concentração e pelo interesse no conteúdo do livro. Dessa forma, pais e professores devem buscar uma cumplicidade, gerando um estímulo precoce, sendo este o mais eficaz

para iniciação da leitura (VIEIRA, 2009).

Já o treino da linguagem é especialmente necessário, incentivando as crianças a folhearem livros de gravuras em que as mesmas vão desencadear o desejo de ler. À medida que tenham esse contato e pratiquem com maior assiduidade, a narrativa de histórias se fará presente e a oralidade já será um grande passo na direção de um grande desenvolvimento para o início da leitura (BAMBERGER, 2006).

DA LEITURA DA FAMÍLIA PARA A LEITURA DA ESCOLA

Após afirmar que escola e família desempenham relações de complementaridade, vale a pena analisar o papel que resta à escola dentro desse contexto. Está claro que se os pais desempenharem satisfatoriamente seu papel, o trabalho da escola será grandemente facilitado.

A família é o primeiro “espelho”. É ela que proporciona as primeiras experiências às crianças. A escola é um apoio, uma oportunidade para aquisição de conhecimentos formais e relação pessoal com outras pessoas. É, portanto, necessário que pais e especialistas da educação se irmanem na tarefa de ajudar crianças e adolescentes a se tornarem sujeitos de seu próprio destino.

Estudos comprovam que filhos de pais leitores (assíduos) tendem fortemente a adquirir esse hábito e se dedicar à leitura pela maior parte de suas vidas.

A escola, por sua vez, entra como parceira criando oportunidades de leitura ao aluno que faz uso do conhecimento adquirido em

casa. Bamberger (2006) afirma que se houver estímulo suficiente desde cedo - não só por parte da escola como também da família - o gosto pela leitura estará plantado e pronto para germinar.

Para as crianças, a escola deve ser um prolongamento de sua casa. Porém, ao chegarem ao ambiente escolar, sentem-se muito perdidas porque, além de se depararem com um mundo novo, diferente daquele em que estão acostumadas, muitas vezes, os educadores pretendem ensinar-lhes coisas que não lhes parecem úteis. Não se deseja, com isso, dizer que a escola não ensine coisas importantes e necessárias às crianças, mas que a metodologia aplicada nem sempre vai a favor das expectativas e das necessidades de quem ainda está no início de sua formação (VIEIRA, 2009).

Cabe ao professor servir de ponte entre o aluno e a leitura, tendo conhecimento e bom senso ao determinar os materiais a serem lidos por sua turma, levando em conta fatores fundamentais como: idade, situação sociocultural, extensão do conteúdo e assunto. Embora por muito tempo o ato de contar histórias pelo professor tenha sido visto como desnecessário, hoje verifica-se a importância do resgate dessa prática, pois, percebeu-se o grande valor educativo que ela exerce sobre a criança (SANTOS & GANZAROLLI, 2018).

Freire (2006, p. 17) crê que “muito de nossa insistência, como educadores, em que os educandos “leiam”, num semestre, um incontável de capítulos de livro, encontra-se na compreensão errada que às vezes temos do ato de ler”. Por isso, antes de se

oferecer um livro para uma criança, deve-se, primeiramente, prepará-la para recebê-lo.

Deve-se, ainda, atentar para o ambiente escolar em que a criança está desenvolvendo atividades relacionadas à leitura. As salas de aula devem ser bem iluminadas, com paredes limpas e decoradas com fragmentos de estórias, instigando a curiosidade e a imaginação das crianças (NUNES et al, 2012).

Outro importante fato negativo para a formação do leitor é que muitas escolas ainda estarão desprovidas de atrativos como jornais, revistas, gibis, histórias em quadrinhos e materiais para montagem que poderiam despertar o desejo pela atividade de leitura. Ir a uma biblioteca deveria causar o mesmo prazer que ligar uma televisão, um vídeo game, acessar a Internet; escolher e abrir outro livro, deveria ser tão prazeroso como mudar canais, trocar disquetes ou acessar outros sites.

No entanto, apesar do conhecimento da importância que a presença física dos materiais de boa apresentação constitui para a facilitação da formação do leitor, as escolas nem sempre dispõem de ambientes e materiais condizentes com essas necessidades. É comum as bibliotecas estarem repletas de materiais danificados, sujos, embolorados, malcheirosos, faltando páginas, mal ilustrados e, na maioria das vezes, completamente desatualizados. As prateleiras são preenchidas com coleções de clássicos da literatura nacional ou internacional que pouco ou nenhum interesse trazem ao aluno, porque nada têm a ver com sua realidade e não se relacionam com os fatos de seu dia-a-dia. Não se pode negar o conhecimento

de que órgãos administradores das escolas como Associação de Pais e Professores, órgãos públicos e outras repartições muito se esforçam para que os acervos das bibliotecas sejam constantemente enriquecidos e atualizados.

Com relação a projetos de leitura, devem ser analisadas as condições para aplicação desses, pois, envolverão variadas realidades. A priori, dever-se-ão envolver as famílias, criando um vínculo de cumplicidade com os projetos, buscando esclarecer sobre a leitura como melhor instrumento educacional. Segundo a afirmação de Pinto (2007) – de acordo com o personagem por ele criado: Menino Maluquinho - “ler é mais importante do que estudar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Despertar o prazer pela leitura é um trabalho constante e, para atingir esse fim é preciso que existam estratégias variadas e encorajadoras, para provocar nos alunos uma viagem à fantasia e aos sonhos, em que apenas um bom livro pode levar, abrindo a mente para a ficção e a realidade.

O ato de ler não se dá literalmente como um processo contínuo, tranquilo e sem interrupções. Pelo contrário, trata-se de uma operação mental complexa assinalada por tensões, visto que abrange ativamente o indivíduo. Quem lê está em contato com quem escreveu o texto, com as ideias de um ou de diversos indivíduos e se utiliza das próprias ideias para verificar o que conhece acerca de um assunto, para reprovar ou concordar com o autor.

Sabe-se que a situação da leitura no Brasil não é das melhores, e que o número de pessoas letradas é mínimo. Por isso, é de grande relevância realizar estudos sobre métodos para auxiliar no processo de formação do leitor.

É preciso formar o aprendizado da leitura, pouco a pouco, até que o leitor construa suas preferências e passe a ler não como uma obrigação, mas uma aventura, pois o hábito da leitura não é uma questão genética, mas um ensinamento.

Este artigo tratou da importância da formação do gosto pela leitura partindo da escola e tendo como base a família, pois, as perspectivas para a formação do leitor que se almeja não passam somente pela boa vontade ou atualização das técnicas do educador, nem se estabelece em produtos ou é controlável; trata-se de um movimento vivo de contradições que instigam caminhos mais apropriados de superação, por meio dos princípios que iluminam o perfil da sociedade que almejamos.

O hábito da leitura precisa ser incentivado já nos primeiros anos de vida escolar. No entanto, é impossível negar que a maioria das escolas, infelizmente, ainda não possui infraestrutura adequada para a conscientização do hábito da leitura.

Ensinar crianças em idade pré-escolar a ler é auxiliá-las a construir os alicerces e as paredes, isto é, a preparar o telhado para a aprendizagem da escrita.

A aprendizagem da leitura é o resultado de inúmeras interações com o mundo da escrita, das imagens e dos sons. E, quanto maior for o contato da criança com livros,

histórias, mais eficazmente ela ocorrerá.

Conseguir que a criança pré-escolar esteja preparada para a aprendizagem da leitura e, ao mesmo tempo, chegue à escola primária com o gosto pelos livros e pela escrita, deve ser o nosso objetivo.

Ninguém nasce gostando de ler. Somos educados para determinados hábitos e nos identificamos com determinadas necessidades que iremos descobrindo no decorrer da nossa existência. Nessa direção, as famílias precisam investir na leitura, estimulando seus filhos a lerem o máximo possível.

Diante de tudo isso, compartilha-se a visão de Soares (2003), ao afirmar que num lar no qual se acha de tudo, menos livros, crianças não encontrarão o ambiente necessário para uma boa formação intelectual. Apesar dos programas de incentivo à leitura, criados pelo Governo, se não houver exemplo dentro do lar, o hábito da leitura será prejudicado. Ler é uma aprendizagem, que começa cedo e se estende por toda a vida, não cessando nunca.

E, após essa reflexão, conclui-se que é necessário que haja por parte de todos os profissionais de educação, bem como das famílias, uma grande preocupação na investigação nessa área. Somente dessa forma será possível iniciar um trabalho rigoroso e adequadamente fundamentado com as crianças.



SHIRLEI NEVES DE OLIVEIRA JUSTINIANO

Graduada em Pedagogia pela Unicid (2011); Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum São Paulo - FAMOSP (2016); Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Anhanguera (2014); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo

REFERÊNCIAS

BAMBERGER, R. Como incentivar o hábito de leitura. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

CARVALHO, M. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. 48ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LAJOLO, M. Do mundo da leitura do mundo. 6ª ed. São Paulo, Ática 2003.

MACHADO, J. A leitura e a escrita como prazer pessoal e como problema social. 2ª ed. Criciúma: UNESC, 2009.

MARTINS, M. H. O que é leitura. 18ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

NUNES, I.; PEREIRA, M. P.; SANTOS, M. S. V.; ROCHA, J. M. R. A importância do incentivo à leitura na visão dos professores da Escola Walt Disney. Revista Eletrônica da Faculdade de Alta Floresta, v. 2, n. 2, 2012.

PERROTTI, E. Leitores, ledores e outros afins (apontamentos sobre a formação do leitor). In: PRADO, J; CONDINI, P.(Org.). A formação do leitor: pontos de vista. 2ª ed. Rio de Janeiro: Argus, 2005.

PINTO, Z. A. O menino maluquinho. 6ª ed. São. Paulo: Melhoramentos, 2007.

REVOREDO, M. Mediadores de Leitura: a participação da família na formação de leitores – um estudo de caso em Presidente Prudente/SP. Dissertação (Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia). UNESP. Presidente Prudente-SP, 2011.

ROSA, R. T. Ensino de Ciências e educação infantil. In: CRAIDY, C. KAERCHER, G. (org.).

Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTOS, M. O. dos; GANZAROLLI, M. E. Histórias em quadrinhos: formando leitores. Transinformação, Campinas, v. 23, n. 1, Apr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-37862011000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 agosto 2018.

SILVA, E. T. da. Leitura & Realidade Brasileira. 6ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2011.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

VIEIRA, A. O prazer do texto: Perspectivas para o ensino da literatura. 5ª ed. EPU. 2009.

ZILBERMAN, R. A literatura infantil na escola. 11ª ed. São Paulo: Global, 2003.



A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NAS PRÁTICAS ESCOLARES E O IMAGINÁRIO INFANTIL

RESUMO: Trata-se de uma revisão bibliográfica com o foco voltado à Contação de Histórias e o Imaginário Infantil nas práticas escolares. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é apresentar e refletir acerca da importância e influência da literatura infantil para o desenvolvimento da criança. Além destes aspectos esta pesquisa visa explicar como este gênero literário pode contribuir na construção do imaginário infantil. Apresentar como a literatura contribui para o desenvolvimento do imaginário infantil e como as histórias podem interferir no comportamento destas crianças no convívio familiar e escolar se torna essencial para o trabalho com este gênero. O espaço da Educação Infantil pode constituir-se em um local capaz de promover o acesso a diferentes aprendizagens e contribui para o desenvolvimento das capacidades relacionadas as competências de falar, escutar, ler e escrever. As histórias infantis conseguem envolver a criança e conquistar a sua atenção, o ouvir histórias é um ato prazeroso e faz parte da vida da criança desde muito pequena, seja pelas canções de ninar ou cantigas que escutam ao longo da infância.

Palavras-chave: Imaginário Infantil; Contação de Histórias; Práticas Escolares.

INTRODUÇÃO

É importante proporcionar para as crianças a apreciação de figuras, ao contato com os personagens de uma história já conhecida, de um desenho e, até mesmo, de alguns filmes, partindo desta apreciação o educador pode trabalhar com figuras e personagens com os jogos simbólicos, fazendo pequenas dramatizações e aproveitando os objetos presentes em sala de aula. Com isso, o professor estará criando possibilidade para que as crianças sejam capazes de desenvolver relações com as suas experiências e vivências, enriquecendo seu conhecimento do mundo e contribuindo para o desenvolvimento das linguagens artísticas.

Saber como a literatura contribui para o desenvolvimento do imaginário infantil e como as histórias podem interferir no comportamento destas crianças no convívio familiar e escolar se torna essencial para o trabalho com este gênero.

Como educadoras da infância e com base em nossa vivência em sala de aula e na educação infantil, percebemos que a partir das histórias trabalhadas em sala de aula, nos momentos de leitura, conseguimos despertar alguns valores que proporcionam mudanças em determinados comportamentos. Partindo da história os conteúdos significativos sobre a construção de valores surtem um efeito positivo no dia a dia em sala de aula.

Apesar de pouca idade, as crianças são capazes de associar estas histórias com o cotidiano e percebem que as suas atitudes podem mudar em determinadas situações. Ao trabalharmos com a literatura infantil

temos uma abordagem voltada a realidade e aos dias atuais, de forma lúdica e com a participação das crianças como protagonistas, desta maneira, conseguem invadir o mundo imaginário encontrando soluções para alguns conflitos de sua convivência.

A criança é capaz de se interessar e gostar das histórias infantis, o ouvir histórias é um ato prazeroso e faz parte da vida da criança desde muito pequena, seja pelas canções de ninar ou cantigas que escutam ao longo da infância. As crianças pequenas, seja em casa ou na escola, são convidadas a ouvir histórias contadas pelos adultos e conseguem fantasiar aquilo que escutam, o contato com os contos de fadas possibilitará a criança ensaiar papéis, construindo sua personalidade e promovendo a socialização.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil RCNEI (1998) as pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o seu processo criador e sobre as artes das várias culturas. Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para o experimento artístico como orientações que visavam ao desenvolvimento do potencial criador, ou seja, as propostas eram centradas nas

questões do desenvolvimento da criança.

De acordo com Guimard (2010) tanto o brincar como o teatro são auxiliares no processo de ensino e aprendizagem pois, ativam a memória e a concentração e contribuem para o desenvolvimento motor e para a sociabilidade da criança com os demais parceiros, seja na escola ou nas relações no contexto social no qual está inserida.

Segundo Saviani (1997) as artes são ainda contempladas sem a atenção necessária por parte dos responsáveis pela elaboração dos conteúdos programáticos de cursos para formação de professores alfabetizadores e de propostas curriculares para a educação infantil e ensino fundamental no Brasil. Embora os objetivos da educação formal contemporânea estejam direcionados para a formação total do ser humano, o ensino das artes na educação escolar brasileira segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado como lazer, recreação ou luxo apenas permitido a crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas.

O teatro exercita e combina as inteligências múltiplas inerentes ao ser humano e, por ser uma arte polifônica, integra e é capaz de dialogar com todas as outras manifestações artísticas. [...] O teatro inspira, motiva, emociona, alegra, auxilia no conhecimento de nós mesmos e do outro, aguça nosso senso crítico, afaga e conforta nos momentos de solidão, desespero, tédio e dor. (GUIMARD, 2010, p.84).

A história do Teatro Infantil no Brasil, teve o seu início relacionado a catequese, o teatro

constitui uma maneira de complementar e auxiliar a didática da catequese. Nos anos 70, o teatro infantil passa a ser visto como uma atividade artística e apresentava dois modelos: o teatro com um cunho pedagógico e o teatro como uma atividade de artes.

Temos que dar um basta às diminuições, simplificações e, muitas vezes, desrespeito dirigidos ao teatro realizado para crianças, seja da própria classe artística, como na sociedade e entre educadores. Muitos professores referem-se ao teatro realizado para crianças como teatrinho. Hoje teremos teatrinho na escola. [...] Não que seja má intenção dos professores, trata-se de um conceito arraigado de que o teatro para crianças é menor. [...] é importante atentarmos e nos referirmos ao teatro produzido para crianças simplesmente como Teatro. (GUIMARDI, 2010, p.89).

De acordo com Sormani (2004) o teatro infantil está relacionado às culturas para a infância e estas culturas podem ser entendidas como tudo aquilo que a criança produz, o teatro para a criança deve promover uma rica experiência cultural de forma que a criança possa apropriar-se de novos contextos e novas situações de aprendizagem significativa. Dessa maneira, tais experiências estéticas implicam na forma como a criança age com os movimentos de seu corpo e a sua forma de estar e atuar no contexto no qual está inserida.

Segundo Brandão (2011) embora pareça óbvio que ser capaz de ouvir histórias em grupo seja uma conduta natural, não precisando ser ensinada, evidências de pesquisa mostram justamente o contrário,

ou seja, que as crianças precisam aprender sobre o que é fazer parte de uma roda de histórias para que sejam participantes ativas dessa atividade.

A relação que se dá entre o adulto e a criança durante a roda de histórias é, portanto, mediada pela linguagem. Assim, considerando que as crianças estão numa etapa da vida cuja principal tarefa evolutiva é a emergência da função simbólica, a professora 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. Ser capaz de ouvir traz o potencial de ser capaz de dizer. (BRANDÃO, 2011, p. 36-37)

Ainda de acordo com a autora a participação das crianças em rodas de história oportuniza a formação de uma comunidade de ouvintes, ampliando o repertório de narrativas e manifestando seus gostos, personagens e histórias favoritas. É fundamental que as rodas de história aconteçam de diferentes maneiras propiciando às crianças o direito de escolher os livros, organizar o espaço, realizar o relato de histórias conhecidas para os colegas da turma, mesmo não sabendo ler ou escrever.

No contexto da Educação Infantil, ao propor a roda de histórias, a professora pode ter em mente diferentes finalidades: fazer juntos uma coisa de que todos gostam, estreitando os vínculos e desenvolvendo o sentido de coletividade; discutir temas relevantes para grupo ou para alguma criança em particular; desenvolver a linguagem oral, além de outras finalidades relacionadas ao desenvolvimento

da linguagem escrita. (BRANDÃO, 2011, p. 39-40)

Com base nas afirmações da autora a observação da roda de leitura com crianças pequenas também evidencia que elas aprendem a distinguir, progressivamente, a leitura em voz alta e a contação de uma história sem o suporte do livro ou de outro impresso. A professora ao conduzir o processo de leitura de histórias, deve conversar com as crianças contextualizando a história, observando a reação das crianças e respondendo as questões que elas trazem de forma espontânea sobre o texto.

A leitura deve ser considerada como uma atividade de compreensão e interpretação de textos desfazendo o caráter de leitura como reconhecimento das letras e palavras. Segundo Molina (1992), a partir do momento em que se reconhece o papel da escola na formação do leitor, apesar de todos os limites concretos, torna-se possível uma mudança de práticas, com o objetivo de dar ao aluno a competência em utilizar a leitura como um instrumento útil em sua vida, além da escola. A escola, portanto, exerce um papel importante na formação de leitores competentes.

A sociedade atual baseia-se na perspectiva do letramento, em que a leitura exerce um papel importante para que o indivíduo participe de todas as ações indispensáveis para a comunicação e compreensão do mundo. A leitura de literatura infantil dentro e fora da escola é importante para que a criança se aproprie de conhecimentos e seja capaz de agir compreendendo e interpretando a realidade à sua volta.

Quando são um pouco maiores as crianças já são capazes de interagir e escolher que tipo de história prefere ouvir. Segundo ABRAMOVICH (2006) quando a criança sabe ler mantém uma relação diferenciada com as histórias, mas o prazer ao ouvir a história continua o mesmo, o ato de ouvir é diferente do ato de ler e é preciso que as histórias envolvam a criança e para que aprimore a sua imaginação.

Os professores devem contribuir para que as crianças consigam enxergar no ato de ler, uma atividade prazerosa, tanto quanto o ato de ouvir histórias, promovendo o contato dos alunos com diferentes portadores de textos e tornando-se um exemplo de leitor para as crianças. A escola, neste sentido, tem papel fundamental promovendo situações para que estas interações aconteçam.

O IMAGINÁRIO INFANTIL E A LITERATURA

No século XVII, na França, surge a primeira coletânea de contos infantis, organizada por Charles Perrault, estas histórias tinham origem na tradição oral e até então não haviam sido documentadas. Charles Perrault nasceu no ano de 1628, em Paris e foi um dos criadores da Academia Francesa de Ciências. A Literatura Infantil como gênero literário nasceu com Charles Perrault, mas só seria amplamente difundida, no século XVIII, pelos Irmãos Grimm.

Foi no seio do povo celta que nasceram as fadas. Os celtas provavelmente vieram da Ásia, e foram impelidos a emigrar para a Gália, Península Ibérica, Ilhas Britânicas, Alemanha,

até que nos séculos 11 d.C. e I d.C. foram completamente submetidos pelos romanos (...). Na vida comum eram simples e leais, e daí a sua contínua fusão com outros povos, e enorme pulverização de sua cultura pela Europa (...). Eles eram espírito naturalistas, isto é, deificavam todas as manifestações da natureza. Suas divindades agrárias eram femininas, por ser a agricultura, entre eles, tarefa das mulheres. Renderam culto aos animais, assim como às armas, atribuindo-lhes poderes mágicos. (COELHO, 2008, p. 39).

Segundo COELHO (2008), o mundo dos contos de Fadas relacionado com a Educação, tem a função de auxiliar na formação das novas gerações, vinculando a Educação com a Literatura. As mudanças que ocorrem na sociedade, necessitam de uma mudança na forma de ver a concepção de mundo.

A criança deve ser estimulada a falar e a expressar os seus sentimentos e as suas impressões sobre aquilo que está sendo ofertado a ela. No caso das histórias infantis elas demonstram um grande interesse em comentar e falar sobre os personagens, assumindo os seus papéis e trazendo questionamentos, o professor deve estar atento à estas manifestações e estimulá-las.

Segundo Abramovich (2006, p. 20) tornou-se desejável que ao contá-lo (contos de fadas) houvesse um clima de encantamento envolvendo a criança em magia e sedução, os contadores de história precisam estar atentos à importância das pausas, dos intervalos de leitura, do respeito que se deve ter ao imaginário infantil e é esse cuidado ao narrar o conto que permitirá à

criança criar os cenários em sua imaginação, visualizar aquilo que está sendo relatado, muitas vezes, de uma forma tão vívida, que chega a dar oportunidade de experimentar os mesmos sentimentos que os personagens estão vivendo.

Para Bettelheim (2002, p.155): à medida que a criança cresce consegue satisfações emocionais com pessoas, que não fazem parte de sua família e essa sensação supre a desilusão que ela tem com seus pais. De acordo com o autor o papel do conto de fadas também está centrado na aprendizagem das relações afetivas, sejam elas de amor e ódio, pois são elas que preparam o homem para estabelecer um tipo de laço afetivo da maturidade.

A criança constrói um mundo imaginário e decide como as coisas vão funcionar, por meio da interação com os adultos e demais crianças ela vai construindo a sua personalidade e expressando os seus sentimentos. Com essas relações e interações ela vai adquirindo e construindo valores, opiniões e as suas atitudes e comportamentos também vão se modificando.

Com os contos de fadas a criança fantasia e imagina-se inserida neste contexto mágico e fantástico, fazendo o papel dos personagens e construindo os seus reinos imaginários, com esses conflitos entre realidade e fantasia a criança vai amadurecendo a sua personalidade e vivenciando experiências que ampliam a sua criatividade.

Na área da educação e para os professores os contos de fadas se apresentam como um aliado no processo de desenvolvimento intelectual e emocional das crianças, por

meio deles a criança pode aprender e reconhecer pensamentos e sentimentos que auxiliam nas relações com as demais crianças e os adultos.

A partir das histórias e dos contos de fadas trabalhados em sala de aula nos momentos de leitura, é possível despertar valores que proporcionam mudanças em determinados comportamentos. Partindo da história, os conteúdos significativos sobre a construção de valores podem surtir um efeito positivo no dia a dia em sala de aula.

No trabalho com a literatura infantil, em especial com o conto de fadas temos uma abordagem voltada à realidade e aos dias atuais, de forma lúdica e com a participação das crianças como protagonistas, desta maneira, conseguem invadir o mundo imaginário encontrando soluções para alguns conflitos de sua convivência.

A literatura infantil e os contos de fadas podem facilitar a compreensão, pela criança, de certos valores básicos de conduta e de convívio social. A linguagem simbólica, retratada nas histórias e nas brincadeiras de faz de conta acabam por transmitir valores que serão essenciais no convívio escolar. Os contos de fadas sempre trazem um cunho moral que pode ser trabalhado com as crianças, salientando algumas situações cotidianas.

O contato com livros e com a literatura é enriquecedor para o universo infantil e o gênero literário conto de fadas possibilita a criança ensaiar papéis, construir sua personalidade e, além disso, o trabalho com este gênero pode promover a socialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil exerce um papel fundamental para o desenvolvimento da criança contribuindo para o seu crescimento emocional e cognitivo. As histórias infantis fascinam e encantam e na escola a leitura é uma atividade essencial para a formação de alunos competentes e leitores e quando falamos em educação infantil, este tipo de leitura deve acontecer de forma prazerosa, levando a criança a encantar-se e entrar no mundo da fantasia.

A observação da roda de leitura com crianças pequenas evidencia que elas aprendem a distinguir, progressivamente, a leitura em voz alta e a contação de uma história sem o suporte do livro ou de outro impresso. A professora ao conduzir o processo de leitura de histórias, deve conversar com as crianças contextualizando a história, observando a reação das crianças e respondendo as questões que elas trazem de forma espontânea sobre o texto.

Uma das tarefas da educação infantil é ampliar os contextos comunicativos das crianças por meio de suas falas e o professor deve propiciar o contato com o maior número possível de situações comunicativas ampliando as condições da criança se comunicar e estabelecer relações de aprendizagens significativas.

A criança, em contato com as histórias infantis tem a possibilidade de adquirir novos conhecimentos, construindo a sua personalidade e nos contos de fadas, a fantasia se mistura com a realidade e as relações vividas no mundo real se confundem

e assemelham aos temas abordados neste tipo de narrativa possibilitando que a criança fantasie, ensaie papéis imitando os personagens e neste faz de conta vai vivenciando experiências que favorecem a construção de sua personalidade e a ampliação de sua criatividade.

As crianças um pouco maiores já são capazes de interagir e escolher que tipo de história preferem ouvir, são capazes de interagir envolvendo o real e o imaginário e passar a fantasiar suas próprias histórias, ampliando o seu repertório e estimulando a sua criatividade.

Analisando as possibilidades de trabalho com os contos de fadas, os professores podem trabalhar os valores, ao mesmo tempo em que proporcionam as crianças uma atividade prazerosa, o ato de ouvir histórias. As crianças podem enxergar o ato de ler como uma atividade prazerosa, tanto quanto o ato de ouvir histórias e a escola, neste sentido, tem papel fundamental promovendo situações para que estas interações aconteçam.



SICLEIDE DE ARAÚJO LANDE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uniararas (2008); Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum (2017); Pós-graduação em Educação Artística pela Faculdade Campos Elíseos (2015); Professora de Educação Infantil no CEI Célia Regina Kull.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosura e bobices. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2006.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 16 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2002.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação. 1998.

COELHO, Nelly Novaes. O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: Paulinas, 2008.

GUIMARD, Gabriel. Teatro, Infância e Escola. In Teatro e dança: repertórios para a educação / Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2010. Disponível em: <<http://culturacurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/420110113111518volume%20>

2%20baixa.pdf> Acesso em 05 agosto 2018.

MOLINA, Olga. Ler para aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo. São Paulo: E. P. U., 1992.

SAVIANI, Dermeval. A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação. Princípios: revista teórica, política e de informação, São Paulo. 1997.

SORMANI, Nora Lia. O teatro para crianças. Do texto ao palco. Rosário/Argentina: Homo Sapiens, 2004.



A ARTE NA ESCOLA PÚBLICA

RESUMO: Este artigo relata e analisa o trabalho da disciplina de artes em escolas públicas do município de São Paulo. O texto traz um breve histórico de como esta disciplina foi se constituindo dentro do currículo escolar. Traz também uma apresentação de duas atividades que tem por base a disciplina de artes focando a linguagem visual. Nesses relatos observamos e relatamos o trabalho de um professor regente em uma classe de educação infantil com a disciplina de artes: Como ele faz sua escolha e a forma que organiza o trabalho com a linguagem visual em várias etapas. No segundo relato observamos e descrevemos um trabalho que se inicia a com uma parceria entre o professor especialista de artes, o professor regente da classe e o professor de informática. A linguagem artística escolhida é a visual, dela as outras áreas vão se agregando dando uma multiplicidade de possibilidades de construir conhecimentos em diferentes áreas.

Palavras-chave: Arte; Linguagem Visual; Educação Infantil; Ensino Básico.

INTRODUÇÃO

O ensino de artes está presente no currículo escolar brasileiro desde o século XIX conforme Barbosa (2010). Até meados do século XX a linguagem artística trabalhada era o desenho, esta característica era forte nas instituições educativas que atendiam as classes populares. Naquelas que atendiam a elite outras artes apareciam entre elas pintura e música.

Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1º e 2º graus 5692/71 a obrigatoriedade desta disciplina se faz presente em todos os anos do 1º e 2º graus. Neste momento não há uma preocupação em relação a qualidade profissional do professor que vai ser o responsável por esta área, a lei cria a possibilidade para qualquer profissional da educação desenvolver a disciplina em sala de aula.

Desta forma a disciplina inicia-se esvaziada do processo de criação, reflexão, criticidade e até mesmo de técnicas, pois partia do pressuposto que qualquer profissional estaria habilitado a desenvolver conteúdos das diversas linguagens ligadas a arte sem qualquer formação específica, apenas com seus conhecimentos pessoais e boa vontade.

Nos dias atuais a disciplina de Artes ainda é vista no senso comum como uma disciplina menor, não reprova, não possui conteúdos complexos e é difícil de produzir aulas de qualidade em função das condições objetivas de trabalho nas escolas públicas.

Os professores de artes estão bastante acostumados a ouvir questões e falas tais

como: Para que serve estudar arte na escola? A gente precisa mesmo aprender isto? Vou usar para quê depois? Arte é só brincadeira, hora de relaxar e descansar das aulas importantes; Aulas de arte não tem matéria no quadro e dá pra fazer o que quiser.

No desenvolvimento deste texto vamos analisar o trabalho desenvolvido por professores de Artes em escolas públicas, que organizam seus trabalhos de forma a desconstruir (pré) conceitos e visões de senso comum sobre essa disciplina e sua importância para os sujeitos envolvidos. As propostas aqui apresentadas permitem a participação ativa dos estudantes em atividades de sensibilização, contextualização, apreciação estéticas, produção artística e compreensão de arte como construção pessoal e social. Este movimento visa refletir sobre a questão: Para que serve a arte na escola?

ARTE E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

A arte como linguagem ampla que comunica e provoca emoções, sentimentos, percepções, pensamentos e ideias coletivas e subjetivas está presente em todo agrupamento humano desde as mais remotas épocas. “A arte existe porque a vida não basta” como disse o poeta Ferreira Gullar na FLIP de 2010

Na Grécia antiga os alunos inseridos em um processo educativo deveriam passar pelas chamadas “sete artes liberais” três disciplinas humanísticas (gramática, retórica e dialética) e quatro científicas (aritmética, música, geometria e astronomia) a esse

conteúdo deve se acrescentar o estudo da filosofia. (JAEGER 1994)

Neste contexto percebemos que as chamadas artes não possuem o mesmo significado que temos hoje, mas abrangiam os conhecimentos construídos pela cultura e filosofia. Os estudos das “sete artes liberais” eram próprios de um nível superior, e para atingi-lo o educando passava por outros conteúdos mais próximos do que hoje denominamos artes tais como música e literatura.

Na história da educação brasileira os registros indicam que a arte como disciplina escolar surge de forma organizada com os jesuítas com atividades de desenho que apenas reproduziam figuras existentes.

Em 1816 com a chegada da missão francesa ao Brasil e a instalação da Academia de Belas Artes novas atividades de artes são introduzidas na educação formal ainda que de forma não sistemática entre elas os exercícios mais formais de desenho, desenho de modelos vivos e retratos, as regras eram rígidas com pouco ou nenhum espaço para criação e ousadia.

Neste modelo cabia ao professor, único detentor do saber, estabelecer as regras e cabendo ao aluno cumpri-las. O foco deste modelo educativo era a preparação para o mundo do trabalho tendo como base o desenvolvimento do raciocínio, mas delimitado por regras definidas pelo professor.

Este modelo no ensino de artes se mantém inabalável até os anos 20 quando surge o contato com novas correntes artísticas como Dadaísmo, Expressionismo,

Futurismo entre outras, além de descobertas das áreas de psicologia que passam também a ter uma influência, ainda que pequena, na educação. Uma das consequências destas novas influências foi diminuir as cópias de modelos e pré-determinados e passou-se a valorizar o desenho infantil como uma forma de expressão autêntica. O movimento da Escola Nova vai trazer como princípio fundamental a criança como a grande condutora do seu desenvolvimento, isto abriu inicialmente espaço para uma concepção mais ativa em relação à arte na escola formal. Contudo este movimento não propiciou de fato um trabalho com diferentes áreas artísticas, mesmo com a criação do Movimento Escolinha de Arte visando a auto expressão, não conseguiu naquele momento influenciar o trabalho com artes na educação formal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024/1961 não introduz nada de relevante no tocante ao ensino de artes na educação pública.

O quadro se mantém inalterado até publicação da 5692/1971 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que define como obrigatório o ensino de artes em todas as escolas de 1º e 2º grau. Estas aulas no chamado ensino primárias poderiam ser dadas pelo professor polivalente e no ginásio e 2º grau por um professor com formação universitária. Esta disciplina recebeu o nome de Educação Artística.

Esta obrigatoriedade do profissional com formação superior gerou uma nova licenciatura nos cursos universitários para formar este profissional que até então era

inexistente e que no período de dois anos aprendia a desenvolver artes na escola.

O momento político era bem rígido nos anos 70, além disto, a 5692/71 tinha um caráter tecnicista voltado para atender ao o mercado do trabalho em uma concepção bastante estreita sobre o tema. Assim a formação deste professor tinha este caráter também, voltou-se para um fazer artístico dentro da sala de aula, descontextualizado e com muitos limites.

O professor de artes tinha como conteúdo principal as preparações artísticas para datas comemorativas cívicas e religiosas, apresentações de datas comemorativas, canto de músicas cívicas e atividades de reprodução artísticas, e a orientação para não trabalhar aquelas que por ventura contribuíssem para questionamentos do status quo vigente naquela época

Os anos 80 são de grande efervescência política e social é o período de mudanças de grande porte na vida de todos os brasileiros. É o período em que se articula o movimento das Diretas Já, mudanças que tem por objetivo uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

As influências deste movimento não ficam restritos apenas às camadas políticas, eles reverberam por todas as estruturas da sociedade. Na educação os professores, membros das comunidades artísticas, universidades e outras instituições ligadas a artes e educação, começam a debater, estudar e pesquisar sobre a arte no ensino formal e destes movimentos surgem questionamentos, posicionamentos e novas perspectivas para o ensino de artes na escola.

Em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 é colocada em vigor e continua regendo a educação brasileira até os dias atuais. Além de manter a obrigatoriedade do ensino de artes no Ensino Básico Fundamental e Médio traz uma nova redação que a coloca como área de conhecimento

“Artigo 26 & 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB 9394/ 1996 pág. 11)

Este artigo possibilita a Estados e Municípios vêm construindo suas propostas de artes na Educação Básica tanto do ensino fundamental como no ensino médio.

Um dos grandes expoentes para o trabalho em artes é a chamada abordagem triangular criada, estudada e desenvolvida pela arte educadora Ana Mae Barbosa. Seu trabalho foi um dos principais influenciadores da mudança de postura metodológica e da formação de professores nos anos 90 e possibilitou desdobramentos e novos trabalhos no ensino da arte na educação brasileira

A arte educadora foi aluna de Paulo Freire e sua proposta parte da abordagem triangular proposta por Freire nos processos de Ensino e Aprendizagem. Freire traz Leitura do mundo (observação da realidade), conscientização crítica o mundo do sujeito e a ação para transformação.

A abordagem triangular de Ana Mae Barbosa tem três elementos também estas

são leitura da imagem, contextualização e a prática artística. Ela diz:

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens. (BARBOSA, 1998, pág. 17).

A leitura da imagem proposta precisa ir além da constatação do óbvio que qualquer produção artística indique, não é somente o que está visível, mas também as percepções, emoções e sentimentos que a obra provoca em cada sujeito e por isto não podem ser definidas por um único sujeito, no caso o professor. É preciso levar em consideração as múltiplas opiniões daqueles que estão em contato com a produção artística.

A contextualização não é apenas a vida do artista que produziu a obra, nem o movimento que ela se insere estes conhecimentos são necessários, mas é preciso construir outras ligações tanto com o passado, como com o presente e também os possíveis vínculos com a realidade experienciada pelo grupo envolvido.

A prática artística significa experienciar um fazer artístico com base nos movimentos anteriores, mas isto pode ser feito com

outras linguagens artísticas, com o uso das técnicas aprendidas ou apenas com o tema desenvolvido na produção original.

O principal neste momento é que o sujeito aprendiz seja capaz de perceber-se como um indivíduo que produz cultura e que é capaz de materializar de alguma forma seus sentimentos, pensamentos, ideias e percepções de si e do mundo em que vive.

A ARTE NA ESCOLA

A seleção de conteúdos e dos objetivos a serem atingidos e desenvolvê-los é tarefa complexa e exige estudo, cuidado e compromisso o pleno desenvolvimento com o aluno em que se estabelece a relação de ensino e aprendizagem.

O primeiro critério é a relevância social e cultural de um conteúdo a ser trabalhado. É função da escola socializar com as novas gerações o conhecimento cultural produzido pela sociedade que possibilitem elas compreenderem, analisarem fenômenos, fatos e acontecimentos da sociedade atual e ao mesmo tempo construam um conjunto de saberes que o permitam atuar sobre esta realidade apresentada.

Este conjunto de saberes para atuação é o segundo elemento para escolha de conteúdos e objetivos. É preciso perceber um caráter utilitário e prático. Não na perspectiva de uso, nem tudo que aprendemos é para colocar em prática, mas deve propiciar o pensamento investigativo, estabelecimento de relações, capacidade de argumentação e de criar justificativas e potencial de uso em situações que isto se fizer necessário.

O terceiro critério é que o conteúdo possibilite conexões interdisciplinares e contextualizações mais complexas do que períodos históricos, contexto cultural e biografias. Ele precisa ter um contato com o mundo real e não se encerrar em si, mas sim possibilitar a abertura de novos caminhos.

O quarto critério é acessibilidade e adequação ao interesse da faixa etária que o professor de arte está trabalhando. Não existe um conteúdo proibido em arte de acordo com a faixa etária, mas o professor deve ser cuidadoso para não subestimar ou superestimar o grupo com o qual está trabalhando. É necessário perceber as condições objetivas para que o conteúdo seja desenvolvido na potencialidade desejada pelo educador e que se articule de forma objetiva com os critérios anteriores.

Ainda na questão de escolha de conteúdos devemos considerar que o descompasso entre a produção teórica e as práticas de ensino ainda é uma das situações vivenciadas na escola pública.

Há um conjunto de motivos para que este distanciamento aconteça. Há diversas dificuldades para desenvolver as atividades planejadas com as condições objetivas que os equipamentos escolares públicos oferecem.

A carga horária das aulas de artes dentro da grade curricular do ensino básico é muito reduzida. São duas aulas semanais que variam nas redes públicas de São Paulo que tem 45 minutos (municipal) e 50 minutos (estadual) é um tempo exíguo para um trabalho com tantas minúcias envolvidas em qualquer linguagem artística.

Outro dificultador é a ausência de espaço

dedicado às atividades artísticas, o que prejudica tanto no uso de materiais (tintas, argila entre outros), como a execução das atividades. Um exemplo simples seria uma aula utilizando guache. A simples inclusão desse material em uma atividade demandaria do professor uma logística com uso de água, tinta recipientes, lavagem de pincéis, mesas apropriadas, panos entre outros.

A terceira situação está vinculada ao processo formativo inicial que o professor de artes foi imerso. Os cursos não são pensados na dimensão do fazer pedagógico. Na formação inicial do futuro professor de arte passa distante a teoria e prática necessárias para a atuação em sala de aula. Este formato de organização do curso gera ações equivocadas como a ideia de que ensinar artes é ensinar pintores de forma descontextualizada, ensinar artes é fazer releitura de grandes mestres ou trabalhar apenas técnicas artísticas de modo superficial e esvaziadas de seus significados.

Vencer estes obstáculos é luta cotidiana de uma boa parte dos profissionais da educação comprometidos com a qualidade do ensino. Uma das maneiras é a participação em cursos de formação em serviço oferecido pela rede em que estão inseridos.

Outra forma é ressignificar sua formação e metodologia de trabalho mudando a atuação em sala de aula com adaptações em função das dificuldades e das necessidades impostas pela realidade do trabalho com arte.

Para isto definir os rumos de suas aulas torna-se o primeiro ponto a ser decidido claramente pelo professor. para que ele

possa construir o seu trabalho, levando em conta os critérios para definir os conteúdos e as dificuldades que precisam ser enfrentadas no seu trabalho diário.

Nas propostas curriculares de arte, o professor é sempre considerado o grande autor do seu trabalho. A multiplicidade de linguagens artísticas, as várias tendências e a complexidade do tema “arte” assim como seu ensino geram a necessidade de assumir as rédeas do trabalho. Assim poderá criar estratégias que propiciem encontros significativos entre arte e cultura, cujos resultados possam ser apreciados coletivamente, mas que produzam sentido para cada sujeito participante destes momentos.

Além disto, no momento de organizar estes encontros significativos é preciso levar em consideração a diversidade de pontos de vista. O que é arte para um determinado grupo social não é necessariamente para outro. Os valores estéticos variam entre povos, classes sociais, entre etnias e de sujeito para sujeito mesmo dentro do mesmo grupo.

A escola é o único espaço social formalmente criado que reúne esse universo macrossocial e que por sua característica própria obriga que todas estas pessoas convivam e se relacionem em um único tempo e espaço. Por isso, é um lugar privilegiado e propício para apresentar, discutir e dar significado e sentido ao conhecimento; conforme indica o Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte. São Paulo: SME / COPED, 2017 pág. 17

“Nesse sentido, uma sala de aula é também um lugar de negociação de sentido, de troca

cultural, de conflito de significações. E, muito mais do que impor determinada cultura em detrimento de outra, cabe à escola analisar, refletir, ressignificar e ampliar o patrimônio cultural dos estudantes, e dos professores que a ela chegam”.

São muitas variáveis para se levar em consideração na hora de organizar e desenvolver o plano de aula de arte para o conjunto de estudantes de uma escola. Por mais que se queira nunca será possível trabalhar todos os objetos culturais disponíveis na sociedade.

A escolha então se dá não somente pelo gosto pessoal do professor, mas também pelos princípios do projeto político pedagógico da escola, pelos critérios de relevância colocados anteriormente e pelas condições de trabalho objetivas existentes ou criadas por todos aqueles envolvidos na tarefa de ensino e aprendizagem.

Na perspectiva de mostrar como é possível se materializar as propostas de um currículo de artes dentro das escolas públicas, apresentaremos agora trabalhos desenvolvidos em escolas municipais de São Paulo em classes do ensino infantil e básico.

A ARTE NAS SALAS DE AULA

Os episódios que serão relatados neste texto estão relacionados ao que em alguns currículos aparece como linguagem visual. Este termo compreende os seguintes aspectos:

A linguagem visual compreende as categorias de percepção e expressão que implicam o conhecimento de elementos

visuais, tais como o ponto, a linha, a forma, a cor, a luz, o volume, a textura, o movimento e o ritmo. Esses elementos podem ser arranjados em composições visuais dos recursos da linguagem, tais como: a proporção, a harmonia, o equilíbrio, a simetria; e por seus opostos, como a desproporção, a desarmonia, o desequilíbrio e a assimetria.

As técnicas das linguagens visuais são: Desenho, a pintura, a colagem, as gravuras, a tecelagem, a tapeçaria, o artesanato, os relevos, os móveis, as esculturas, a fotografia, a videografia, a computação gráfica, o happening, a performance e as instalações.

Os suportes mais usados nas artes visuais os papéis, os tecidos, as madeiras, as pedras, o barro, o corpo humano, as roupas, o espaço tridimensional, a tela da tevê e a do computador.

Os materiais mais usados são: Lápis, giz, canetas, carvão, tintas, pincéis, espátulas, goivas, cinzéis, máquinas fotográficas, filmadoras, computadores.

Destacam-se como principais objetos da cultura visual as imagens bidimensionais (desenho, pintura, gravura, fotografia, relevos), as imagens tridimensionais (esculturas, instalações, construções arquitetônicas) e as imagens virtuais (cinema, televisão, computação gráfica, videoarte), utilizadas em diferentes contextos culturais.

EPISÓDIO 1: LINGUAGEM VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este episódio acontece em uma sala de aula da rede pública municipal de São Paulo. A classe possui 28 alunos com idades que variam de 4 a 6 anos.

A principal atividade da criança nesta idade é o jogo, livre e com regras. No movimento de jogar é que a criança se apropria de um conjunto de conhecimentos e vivências que constroem seu repertório interno e a auxiliam sua vivência e desenvolvimento dentro da sociedade que vive. No jogo e pelo jogo as crianças interagem com os sujeitos e iniciam o processo de compreensão de diferentes funções e papéis que se pode ter e exercer no universo social Leoni (1998), Kishimoto (1999).

Consciente de tal fato os planos de aula da educação infantil são organizados sempre levando em consideração a atividade principal da criança. Neste processo novos conteúdos são acrescentados às brincadeiras e jogos organizados com a intenção de impactar e produzir pensamentos mais elaborados e complexos para as crianças envolvidas.

Com esta perspectiva Prof.^a Cristina da Turma do 3º B define um plano de aula de arte os seguintes objetivos:

- a) Diagnosticar que brincadeiras as crianças de sua classe brincavam fora do espaço escolar;
- b) Apresentar novas brincadeiras ao grupo classe;
- c) Explorar as linguagens do desenho, da pintura e da fotografia como forma de

representação de ideias e acontecimentos;

d) Explorar o uso de cores (nomes, misturas possíveis e uso);

e) Possibilitar o protagonismo, no fazer artístico e no seu produto final.

Na primeira parte do seu trabalho a professora iniciou uma roda da conversa sobre quais os jogos/brincadeiras que as crianças brincavam quando não estavam na escola. As crianças faziam seus relatos e a professora anotava em um caderno os nomes das brincadeiras que eles iam falando.

Nesta roda da conversa foi interessante perceber que apesar do celular e do tablet estarem presentes nas falas, havia também o brincar com brinquedos estruturados ou não, brincadeiras/ jogos ao ar livre e muitas brincadeiras coletivas em que as crianças participavam.

No outro dia também na roda da conversa a professora falou sobre o artista plástico Ivan Cruz, contou sobre sua vida e seu trabalho com pintura de quadros sobre vários temas, mas destacou a sua série de Brincadeiras de Crianças que o artista tinha feito.

Em seguida, levou o grupo para sala de vídeo da escola e usou uma apresentação em Power point para retomar a conversa sobre o artista agora acompanhada pelas reproduções de seus trabalhos. A apresentação iniciava com a foto do artista. Desta visualização a professora falou um pouco sobre o artista: Nome, idade, local de nascimento, coisas que gostava de fazer entre outras informações, passou então a mostrar um conjunto de imagens da série Brincadeiras de Crianças, a escolha foi iniciar com as pinturas em que as crianças

apareciam brincando sozinhas e aos poucos foi trazendo pinturas em que apareciam mais de uma criança, por fim apresentou a pintura: Crianças na praça (Figura 1).

Nesta figura, explorou as brincadeiras, trazendo as anotações feita pelas crianças na roda da conversa anterior e destacando brincadeiras que não tinham sido ainda citadas.

Fig. 1 Crianças na praça IVAN CRUZ



<http://cmeitiradentescuritiba.blogspot.com.br/2014/10/brincando-com-ivan-cruz-brinquedos-e.html> Acesso em 23 de março de 2018

No dia seguinte as crianças, ao entrar em sala encontraram colocadas nos painéis cópias em papel A4 de parte das pinturas (18 pinturas) vistas na apresentação em Power point. A reprodução Crianças na praça foi feita em A3 e havia 3 cópias 1 no painel da sala e as outras duas fixadas em cartonado para dar firmeza e estavam soltas no balcão da sala. A orientação da professora foi de uma apreciação livre, mas que eles observassem as cores usadas, o que a criança estava

brincando e se tinha algo que lhes chamava a atenção.

Cerca de 20 minutos depois as crianças, foram chamadas para uma roda da conversa sobre o que tinham visto e falarem sobre isto, estas são algumas falas: “ele gosta de pintar colorido”, “o Ivan faz casinha que nem a gente”, “ele gosta de criança”, “acho que são os filhos dele brincando”, “as crianças não tem cara”.

A professora apenas ouvia sem fazer intervenções. Depois que todos falaram ela propôs que cada um fizesse um desenho do que mais tinham gostado. As crianças foram fazendo e a medida que acabavam a professora foi reorganizando os painéis colocando a pintura e os desenhos feitos embaixo.

Após a colagem dos desenhos houve um momento de apreciação livre, as crianças observavam os trabalhos dos colegas e faziam comentários sobre os trabalhos feitos. Após este momento a professora retomou a conversa com o grupo e indicou que a atividade dos dias seguintes seria que o grupo classe fizesse seu próprio quadro brincadeiras de criança. Para isto ela indicou os seguintes passos:

a) Cada criança deveria escolher uma brincadeira que seria representada no quadro;

b) A escolha seria escrita uma lista que seria colocada no painel com o nome da criança e a brincadeira;

c) Para compor o quadro seria utilizado três técnicas da linguagem visual: Pintura, fotografia e colagem.

Nos dias seguintes em diferentes

momentos da rotina das crianças as fotografias (máquina digital da escola) foram sendo feitas, as próprias crianças faziam a fotografia, muitas crianças escolheram mais de uma brincadeira e a professora foi selecionando e separando aquelas com melhor foco e mais representatividade.

O suporte utilizado para fazer a pintura foi papel Kraft (2mX1m) colado em papelão para que ficasse mais firme e se pudesse trabalhar com pincéis tinta guache sem que o papel rasgasse, já que a pintura seria feita em etapas diferentes em função do tamanho e da ideia que todas as crianças participassem da pintura.

A pintura feita tinha alguns elementos do quadro original. Cada criança trabalhou um pouco na pintura com combinações prévias do espaço que era da sua responsabilidade, cores que iria utilizar, a professora mostrava a cada criança a foto que seria utilizada para compor a obra artística que estavam realizando.

As fotos mostradas e escolhidas eram impressas e recortada pela professora, pois o recorte exigia um maior nível de precisão. Depois da pintura pronta e fotos recortadas, veio à última fase. A pintura foi colocada no painel da sala, as fotos recortadas distribuídas para as crianças e cada um na sua vez de acordo com a lista feita inicialmente indicava em que parte gostaria que a foto fosse colada. O produto final é o apresentado na figura 2. Este trabalho foi guardado e depois de dois meses mostrado para toda comunidade escolar, na apresentação cultural realizada pela escola

Figura 2



Foto: Selem Santos Silva- Acesso em 25 de março 2018

EPISÓDIO 2: LINGUAGEM VISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Este episódio acontece em uma escola pública municipal de São Paulo na região da Vila Joaniza. A classe é um 3º ano do ciclo de alfabetização do ensino fundamental. O grupo é composto por uma professora regente, 33 alunos com 8 anos de idade, entre elas duas crianças com deficiência, uma com síndrome de down e outra com deficiência mental leve.

Nesta etapa de ensino um dos gêneros textuais trabalhados é o texto instrucional, ou seja, textos que na sua essência trazem informações organizadas dos elementos e de a como fazer, proceder ou usar alguma coisa destes elementos. Nesta categoria podemos encaixar a receita, manuais de

funcionamento, regras de jogo, folhetos explicativos entre outros exemplos.

Mas nenhum texto por si só, responde as suas características, para que isto aconteça é preciso que este tenha significado e sentido para o sujeito particular que está lidando com ele. Para isto é preciso colocar em movimento diferentes funções físicas e psíquicas na ação. O jogo é um destas ferramentas que fazem isto com bastante propriedade, pois coloca o sujeito na relação com o outro, desenvolvendo o sujeito em diferentes áreas físicas e mentais.

Na sua atuação junto ao outro e aos objetos a criança desenvolve a linguagem ao compartilhar significado nos processos interativos (Moura 2002).

O trabalho com arte visual tinha os seguintes objetivos:

- a) A apreciação artística fazendo a observação de um quadro, refletindo sobre a representatividade, a escolha do tema e como ele aparece na pintura, cores utilizadas;
- b) Trabalhar com novas linguagens considerando o quadro observado;
- c) Trabalhar de forma sistemática e organizada com textos instrucionais

Para iniciar o trabalho a professora Marisa regente da sala com a professora Tania de Artes construiu um plano de aula conjunta para materializar os objetivos propostos.

A professora de arte, Tania, trouxe pranchas plastificadas da coleção mestres da pintura do artista Peter Regel. Em um primeiro momento as pranchas foram passando pelos grupos livremente, a professora solicitou apenas que observassem os quadros, para depois conversarem sobre eles.

“Em seguida as crianças foram convidadas falar sobre o que observaram, segue algumas falas: “É um tempo antigo, não tinha coisas que tem hoje”, “ ele usa cores escuras e pinta bastante coisa pequenininha” , “ tem pinturas da vida de Jesus” , “ele gosta de pintar pessoas e animais nos quadros dele” , “ o quadro que eu mais gostei foi o que tem um monte de gente brincando”.

No dia seguinte a professora Marisa trouxe um rolo plástico enrolado para sala de aula, as crianças ficaram curiosas e perguntavam o que era aquilo a professora disse que após o recreio o grupo iria saber do que se tratava, pois iriam trabalhar com ele.

Na volta do intervalo a professora Marisa abriu o rolo, era um painel com a pintura Jogos Infantil, Figura 3. O painel foi colocado aberto no fundo da sala e estabeleceu-se uma roda de conversa sobre a pintura. A professora inicialmente foi localizando com as crianças as brincadeiras que eles conheciam, depois observou brincadeiras de criança que nos dias atuais não se faziam mais nas cidades grande como nadar em rios, brincar no meio da rua, pula sela, cinco Marias entre outras.

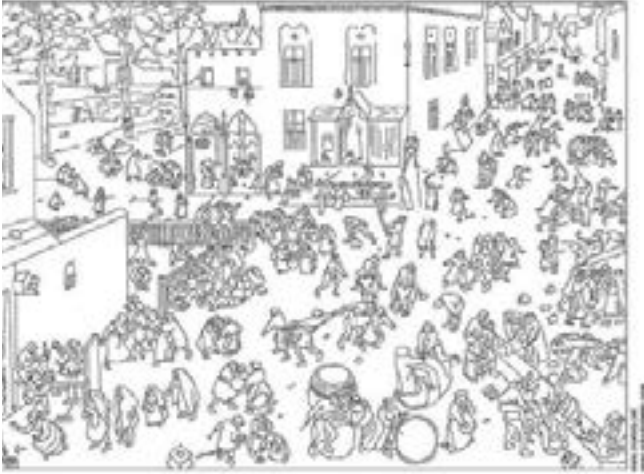
Figura 3



<http://virusdaarte.net/pieter-bruegel-o-velho-jogos-infantis/> Acesso em 28 de março de 2018

Após a conversa a professora entregou um desenho com o quadro em preto e branco, figura 4 e definiu a seguinte tarefa para casa. Junto com os adultos da casa, as crianças deveriam pintar o desenho e escrever o nome do máximo de brincadeiras que eles (crianças e pais) conhecessem. Além disso, os pais e responsáveis deveriam relatar quais eram suas brincadeiras na infância.

Figura 4: Desenho Jogos Infantis em Preto e Branco



<https://www.google.com.br/search?q=pieter+bruegel+obras&hl=pt-br&isq=ring> Acesso em 29 de março 2018

Esta tarefa foi discutida por uma semana, a cada dia um grupo de crianças falava sobre as brincadeiras do quadro e trazia também as informações sobre as brincadeiras dos pais ou responsáveis.

Após este levantamento a professora escolheu juntamente com o grupo classe cinco brincadeiras que tinham regras para que pudessem ser aprendidas e realizadas. Como o objetivo inicial era texto instrucional a professora escolheu boliche, cartas e dados.

Na nova fase uma nova parceria foi feita com a professora Ana de informática. Nesta parceria os alunos foram orientados pela professora Ana para pesquisarem sobre os jogos escolhidos: origem, material necessário para jogar, principais jogos, variações dos jogos entre outros. Este trabalho gerou uma pequena cartilha com a história de cada jogo, principais jogos conhecidos e suas regras.

Com este material em mãos a professora Marisa passou a trabalhar o objetivo do texto instrucional, para isto fez a leitura dos textos suas regras principais e criou variações em função da idade do grupo classe.

Criou um campeonato com disputa entre grupos nas três modalidades escolhidas e trabalhou além do texto instrucional, atividades de matemática e também a importância do registro das ações e resultados de cada jogo.

Paralelamente a estas atividades de sala de aula a professora todos os dias fazia uma das brincadeiras do quadro ao ar livre e fotografava. O resultado final é uma série de fotografias que foram apresentadas na mostra cultural da escola, juntamente com o quadro Jogos Infantis de Peter Brigue e as pesquisas feitas sobre os jogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação percebemos uma grande valorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. isto acontece na produção acadêmica, na escola e mesmo naqueles que não estão ligados diretamente ao processo educativo, mas que costumam opinar sobre o assunto.

Contudo ao aprofundar o olhar sobre outras disciplinas como história, educação física, artes entre outras, percebemos o quanto elas são importantes na formação integral do ser humano.

Ao acompanhar o trabalho na área de artes observamos uma série de limitações que dificultam um trabalho de maior qualidade com esta disciplina, tanto para o professor

polivalente como para o especialista.

Apesar disso quando focamos o desenvolvimento de um trabalho planejado, estruturado e com objetivos que vão além da reprodução de uma obra ou a análise fria do autor e da obra percebemos a riqueza do ensino de arte para o pleno desenvolvimento psicológico, cognitivo e afetivo da criança e daqueles que o cercam.

O trabalho com Peter Buzegue, por exemplo, trouxe um desdobramento não previsto que foi a aproximação de adultos e crianças e conversas que dificilmente teriam acontecido se não fosse a atividade escolar de observação e diálogo sobre o quadro trabalhado.

Trouxe também a arte como representação de situações que vão além do seu tempo histórico e estão presentes nos dias de hoje. Mostrou ainda a importância e necessidade da conversa entre as linguagens sem forçar situações, dentro de um contexto necessário e funcional.

O trabalho com a disciplina de artes precisa ser mais valorizado. A escola pode criar pontes entre disciplinas, permitir que alunos e professores trabalhem com as diferentes linguagens da arte de forma mais harmônica dentro da própria disciplina e na possibilidade de agregar a outras para construir, reconstruir e desenvolver saberes em todos os campos da vida humana.



SILEM SANTOS SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 1985; Mestre em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2005; Coordenador Pedagógico na EMEF Alferes Tiradentes - PMSP

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996- Diretrizes e bases da educação nacional.

Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte. São Paulo: SME / COPED, 2017.

Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autorial: Arte. – São Paulo: SME / COPED, 2016.

ELKONIM, Danillo. (1998). Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes.

JAEGER, Werner. Paidéia- A formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KISHIMOTO, Tezuka Mochila. Jogos Infantis; O jogo, a criança e a educação. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.



OS CONTOS DE FADAS NUM CONTEXTO PSICOPEDAGÓGICO

RESUMO: Esse trabalho procura demonstrar a utilização dos contos de fadas como recurso psicopedagógico, entendendo que com a leitura dessas histórias, podemos estimular e promover vários aspectos do desenvolvimento infantil. Os Contos de Fadas encantam as crianças até os dias de hoje, com suas histórias maravilhosas e aventuras fantásticas que, de maneira indireta, as ensinam a lidar com seus sentimentos de medo, perda, morte, amor, amizade, saudade, alegria, tristeza etc. Seus príncipes, bruxas, fadas, lobos e tantos outros surgem sempre oferecendo alguma mensagem ou permitindo a quem as ouve identificar-se com esse ou aquele personagem. Nesse contexto lúdico, a imaginação e a fantasia envolvem a criança ao ponto de transferir seus conflitos para os vividos na história e dessa maneira aprender a enfrentar seus medos e suas angústias. Observando-se que a psicopedagogia se utiliza de atividades como instrumento interventor, a contação de histórias entra como um recurso importante. Quando devidamente utilizado, esse recurso permite a elaboração de conflitos internos, auxilia na estruturação da personalidade e atua como facilitador na elaboração de processos cognitivos. De forma leve, agradável e lúdica, possibilita o desenvolvimento da criatividade, uma maneira de lidar suas emoções, angústias e fantasias.

Palavras-chave: Contos de Fadas; Psicopedagogia; Desenvolvimento Infantil; Leitura; Lúdico.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema os Contos de Fadas e seu papel no desenvolvimento infantil. Contar ou ouvir histórias é uma das mais antigas tradições da humanidade e surge da necessidade de comunicar-se, inerente aos seres humanos.

Atualmente, a sociedade vive em razão do tempo, da pressa. Todas as informações devem ser absorvidas e multiplicadas rapidamente. Pela TV, internet, celulares, I-pads, tablets, as crianças são bombardeadas por estímulos audiovisuais quase que ininterruptamente. Em meio a esse contexto, nesse furacão de sons e imagens, pode-se notar que as histórias transmitidas oralmente, não perdem seu encanto jamais. É só começar uma história para conquistar a atenção e o interesse de uma criança. Nos contos de fadas existem universos mágicos, fantásticos, em que tudo pode acontecer, os seus sonhos se realizam e existe impossível. Isso atrai a atenção do ouvinte.

Criança ou adulto, não há quem não goste de ouvir histórias, seja em roda com amigos, ou ao telefone, ouvindo experiências de um amigo. Ainda hoje, existe a necessidade de comunicar-se, de compartilhar suas vivências com o outro, repartir momentos ou fatos. Assim, podemos constatar que as histórias jamais perdem sua importância e sempre que alguém conta uma história, pratica a maravilhosa arte de dar asas à imaginação.

Desse modo, com as pesquisas bibliográficas, questionaremos quais as contribuições dos Contos de Fadas e da contação de histórias e sua importância no

desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças.

DESENVOLVIMENTO

Historicamente a criança foi vista de maneiras diferentes e a formação de conceitos a esse respeito foi se modificando. O mesmo ocorreu com a educação e seu acervo cultural.

Segundo Coelho (2003), nas antigas Roma e Grécia, a educação da criança era responsabilidade apenas da família. O aprendizado acontecia pela imitação, da observação da criança sobre o que os adultos faziam e não havia diferença entre os dois. Não existiam escolas formais. Até a Idade Média, as crianças eram tratadas como adultos em miniatura e a criança recebia o mesmo patrimônio de lendas, mitos e romances épicos que os adultos.

Ainda segundo o autor acima, com o Renascimento, os textos escolares sobre santos e histórias da bíblia diminuíram e ganharam espaço os contos e as fábulas com elementos mitológicos, lendas e tradições populares. Os contos europeus, que eram coletâneas de contos populares, surgiram com personagens como reis, rainhas, príncipes, fadas, bruxas no mesmo momento em que a escola formal começa a ser importante. Por volta do século XVII, Charles Perrault inicia-se na literatura infantil trazendo os contos de fadas, immortalizando histórias como “Cinderela” e “Chapeuzinho Vermelho”.

Zilberman (2003) afirma que com o Iluminismo, surge a valorização da razão em relação à imaginação, e entende-se, então,

que a criança não poderia perder tempo com contos de fadas. Porém, no século XIX, com o surgimento da preocupação com o desenvolvimento infantil, essas questões voltaram a ser discutidas e a partir do século XX, sobre forte influência da revolução industrial, a literatura volta a ser valorizada, desta vez abordando questões sociais com os contos críticos.

Porém, segundo Coelho (2005), a fantasia, o mistério, a imaginação, que proporcionam à criança a possibilidade de criar e imaginar, surgem com o Romantismo. A partir daí, no século XX, os contos de fadas começam a ser considerados importantes no desenvolvimento infantil.

Ao ingressar na escola, a criança passa por emoções fortes e contraditórias. Ao mesmo tempo em que se apresenta a ela um novo universo, cheio de desafios e novidades, a ausência dos pais provoca uma certa angústia. Ela também terá que conviver com novas regras, enfrentar o processo de aprendizagem, situações difíceis para quem ainda enfrenta questões de crescimento, como narcisismo, conflitos edípicos, egocentrismo e outras questões peculiares que se não forem externalizadas podem provocar angústia e dificultar o seu desenvolvimento.

“A aquisição de conhecimento não será possível se a criança não tiver a oportunidade de expressar suas angústias e integrá-las ao seu mundo interno.” (RADINO, 2003, p.118)

Segundo Radino (2003), nesses momentos os contos de fadas podem auxiliar a criança, exatamente porque são representações de acontecimentos psíquicos, diferentes

da realidade. Nos contos, as fantasias inconscientes que tratam das angústias e desejos, são projetadas e se relacionam às angústias inerentes ao desenvolvimento.

Para Cashdan (2000), os contos de fadas representam uma janela especial que se abre para a vida emocional das crianças, e que o impacto sobre os adultos vem da influência que tiveram durante sua infância. Diz que:

“Por trás das cenas de perseguição e dos resgates no último minuto, há dramas sérios que refletem eventos que acontecem no mundo interior da criança. Embora o atrativo inicial de um conto de fadas possa estar em sua capacidade de encantar e entreter, seu valor duradouro reside no poder de ajudar as crianças a lidar com os conflitos internos que elas enfrentam no processo de crescimento.” ([CASHDAN, 2000, p. 25).

Ainda segundo Cashdan (2000), o modo pelo qual os contos de fadas resolvem esses conflitos é oferecendo um palco em que elas podem representar seus conflitos interiores. Ao ouvirem um conto de fadas, projetam, inconscientemente, parte delas mesmas em vários personagens, usando-os como repositórios psicológicos para elementos contraditórios do eu.

Para Radino (2003), a psicanálise contribuiu de maneira importante para a atual concepção de infância. Para a autora, a criança pode constituir-se como sujeito a partir das primeiras relações, por identificações. Por mecanismos como a idealização, a introjeção, a projeção e a transferência, a criança vai formando um padrão de relação, tornando-se um sujeito em busca da realização e a satisfação de

seus desejos.

Segundo Radino (2003), a psicanálise mostra que os contos de fadas são importantes para a criança, porque são metáforas de processos que elas vivenciam inconscientemente, ou seja, mostram à criança questões que ela vivencia, mas não sabe verbalizar.

Para Bettelheim (1980), o prazer e o encantamento que sentimos quando nos envolvemos em um conto de fadas não vêm do seu significado psicológico, mas sim da sua qualidade literária. Se não fossem primordialmente obras de arte, não teriam esse impacto psicológico sobre a criança. O autor afirma que: “Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade.”

Para Radino (2003), o conto de fadas pode ser um importante instrumento de trabalho, por auxiliar a criança a lidar com suas ansiedades, superar seus obstáculos e favorecer o desenvolvimento da personalidade.

Atualmente, ainda existem preconceitos quanto à utilização dos contos de fadas, alegando ser uma fuga da realidade e não uma forma de conhecer o mundo real.

Conforme Radino (2003), muitas dessas opiniões refletem preconceitos relacionados à infância. Num mundo adulto, acabamos por julgar duramente as necessidades da criança, e acreditamos que envolvê-la em fantasia pode ser ruim. Porém, para a autora, a fantasia pode ser de muita valia no processo de organização simbólica. Evitar que a criança tenha contato com os contos

de fadas não a fará imune às situações que ela terá que enfrentar, como o medo, a raiva, a perda, uma vez que a criança experimenta esses sentimentos que estão presentes na sua vida desde cedo, de maneira fantasiosa. Assim, a fantasia serve como fonte de elementos simbólicos para a sua organização mental.

Dessa maneira, os enredos repletos de magia, oferecem uma enorme quantidade de estímulos para a imaginação infantil. Essas histórias não iludem, mas sim expõem as crianças às dificuldades fundamentais do homem. Os contos de fadas despertam a imaginação porque são formas simples e fechadas, que obedecem a uma lógica muito rigorosa, o que possibilitou a análise formal de suas estruturas por alguns teóricos. (Radino, 2003)

Para Coelho (1986), os contos são narrativas desenvolvidas num cenário de magia feérica – reis, rainhas, princesas, príncipes, fadas, gigantes etc – que apresentam em seu eixo central, uma problemática existencial. Há um herói, que deve superar obstáculos até atingir sua realização, terminando quase sempre na união homem-mulher. Porém, para Radino:

“Todo conto inicia em um outro tempo e em outro lugar e a criança sabe disso. Ao iniciar um “Era uma vez”, a criança sabe que partirá em uma viagem fantástica e que dela retornará com um “Viveram felizes para sempre” ou expressões semelhantes. Esses rituais mostram que vamos tratar de fantasia e isso faz com que embarquem nessa viagem e se identifiquem com os personagens.” (RADINO, 2003, p. 135).

Segundo Bettelheim (1980), os contos de

fadas podem ser decisivos na formação da criança, em relação ao mundo que a rodeia e a si mesma. O maniqueísmo existente nos contos – bons e maus, belos e feios – proporciona à criança o entendimento de valores básicos de convívio social. Essa dicotomia contribui para a formação de uma consciência ética. Segundo o autor, a criança necessita de uma educação moral, que sutilmente lhe apresente as vantagens do bom comportamento, não com conceitos abstratos e sim com aquilo que lhe parece correto e significativo e isto encontramos nos contos de fadas.

Bettelheim (1980) também diz que, ao contrário das histórias infantis modernas, nos contos de fadas o mal é tão presente quanto o bem, o que apresenta um problema moral e a luta para resolvê-lo. Ainda afirma que o mal não é isento de atrações e, muitas vezes é temporariamente vitorioso nos contos de fadas. Assim, não é a punição ao malfeitor que faz dos contos uma experiência moral. Nos contos como na vida, a punição ou o medo de ser punido é apenas um fator de intimidação ao crime. A certeza de que o crime não compensa é uma forma de intimidação muito mais contundente, e é por isso que o mal sempre perde nos contos de fadas. Não é porque o bem vence no final que a criança entende a moralidade, e sim porque ela se identifica com o herói, sofre junto com ele e vence junto com ele ao final. A criança faz essas identificações por sua conta, e essas lutas transmitem a ela o sentido da moralidade.

“A criança recebe através das histórias, uma base para compreender que há grandes

diferenças entre as pessoas e que, por conseguinte, uma pessoa tem que fazer opções sobre quem quer ser. Esta decisão básica sobre a qual todo o desenvolvimento ulterior da personalidade se construirá é facilitada pelas polarizações dos contos de fadas. Se identificará com o bom herói não por causa de sua bondade, mas porque a condição do herói lhe traz profundo apelo positivo.” (BETTELHEIM, 1980, p.18).

Para Radino (2003), ao ouvir histórias, a criança concentra-se, aprende a respeitar-se e ao outro e, ainda descobre momentos de prazer. Além do desenvolvimento emocional, os contos de fadas são grandes aliados no desenvolvimento pedagógico porque ajudam na construção do ser imaginário, que ensina a forma e a razão, e é o primeiro contato com o universo literário. Se a criança tiver o hábito de imaginar o que lê, lerá melhor.

Segundo Bettelheim (1980), nem sempre os adultos percebem que a alfabetização só ocorrerá de fato, se a criança, inicialmente, vivenciar a leitura como uma fantasia, uma brincadeira. A criança gosta de ouvir histórias, de colocar-se no lugar do personagem e assim estimula sua fantasia. Num momento futuro, ela mesma vai querer ler para si, para viver esses momentos mágicos. Porém, se nunca tiverem lido para ela, dificilmente ela se interessará em ler. Ela desconhece o prazer da leitura, o mundo mágico que ela traz e pode entender que aprender a ler não é interessante, que o aprendizado não vale a pena. Para o autor, a aquisição da leitura e escrita fica destituída de valor quando não acrescenta nada importante à vida da criança.

Para Radino:

“O ato de ouvir histórias auxilia a criança no seu processo de alfabetização, pois quanto mais histórias ouvir, mais ela aguçará sua capacidade de imaginar a situação apresentada e desenvolver seu mundo simbólico. Histórias que contêm material rico para estimular a fantasia propiciam satisfações imaginárias que demonstram o valor e o mérito da leitura.” (RADINO, 2003, p. 175)

E diz ainda que, quando a criança é incluída num mundo rico em simbolizações, os contos podem auxiliar no seu processo de alfabetização, porque ouvindo, a criança aprende a imaginar e, aos poucos aprende a memorizar o enredo. Assim os contos de fadas podem ser um instrumento pedagógico importante, uma vez que introduzem a criança num mundo letrado, ativam a memória, a criatividade e ampliam seu vocabulário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, todos correm apressadamente em busca de algo que, por vezes, já nem sabem o que é, o mundo das histórias, dos contos de fadas, traz de volta a magia, a graça e o maravilhoso do mundo literário. Podemos, numa roda com amigos, ou com nossos alunos ou filhos, contar ou ouvir uma história, e imediatamente nos sentiremos nas asas da fantasia, visitando bosques, palácios, mundos distantes, em que tudo é possível, os sonhos se realizam e é muito bom se estar.

Neste trabalho, podemos concluir que além dos prazeres descritos acima, os contos de fadas têm um papel fundamental no

desenvolvimento infantil, seja ele emocional ou cognitivo. É com essas histórias que as crianças começam a vivenciar suas experiências, desenvolver sua personalidade e sua formação de valores. Com a leitura, a sua interpretação de mundo começa a ganhar contornos mais definidos. As histórias ajudam a criança a elaborar suas dificuldades, sua experimentação das sensações, boas ou ruins e dos sentimentos que ela experimenta enquanto ouve.

No aspecto pedagógico, podemos destacar o estímulo à imaginação, uma vez que se sentindo personagem, ela participa da história, muitas vezes criando seu próprio enredo, desenvolvendo assim a organização do pensamento. Ainda tratando do seu desenvolvimento cognitivo, a leitura de contos faz com que a criança veja esse momento como algo lúdico, divertido. Ela aprende a leitura como uma brincadeira, como algo divertido, e assim, ouvindo, ela percebe que se puder ler sozinha, poderá multiplicar esses momentos prazerosos.

Felizmente, a educação pode contar com esse recurso rico, que introduz a criança no mundo letrado, auxilia importantemente no seu desenvolvimento emocional e cognitivo, além de levá-la para passeios mágicos, que muitas vezes são transmitidos de pai para filho e que resistem há centenas de anos, com modificações aqui ou ali, mas mantendo sua essência de magia e fantasia.



SILVANA DE CASSIA COEN SIMEONI

Graduação em Pedagogia
- Licenciatura Plena - pela
Universidade Nove de Julho -
UNINOVE (2009); Especialista
em Psicopedagogia Clínica e
Educativa pela Universidade
Nove de Julho - UNINOVE
(2011); Especialista em
Educação e Neurociências -
pelas Faculdades Integradas
CAMPOS SALLES (2017);
Professora de Educação
Infantil e Ensino Fundamental
I na EMEI Profª Olga Calil
Menah.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CASHDAN, Sheldon. Os sete pecados capitais nos contos de fadas: como os contos de fadas influenciam nossas vidas. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

COELHO, Betty. Contar histórias - Uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1986.

COELHO, Nelly N. O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: DCL, 2003.

COELHO, Nelly N. O imaginário infantil e a educação. Brasília: Revista Criança do Professor de Educação Infantil, 2005.

RADINO, Glória. Contos de fadas e realidade psíquica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003



ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE O TEMA

RESUMO: Os alunos com altas habilidades/superdotação estão presentes na maioria das salas de aula. No entanto, pela limitação do trabalho pedagógico, as instituições de ensino, em seu modelo padrão, não oferecem um atendimento de qualidade para esses alunos. Muitas crianças não têm a oportunidade de explorar suas potencialidades, assim seus talentos ficam escondidos durante os anos escolares. É muito comum quando a criança percebe que é diferente das demais, se esconder ou negar suas habilidades, passando a desenvolver problemas comportamentais ou psicológicos, a fim de melhor se adaptar às demandas do ambiente familiar ou escolar. O modo como a sociedade tem olhado as pessoas com altas habilidades/superdotação tem sido sempre numa perspectiva de privilégio. Desse ponto de vista, alunos com essas características dispensariam qualquer tipo específico de atendimento, pois, de acordo com o senso comum, seriam privilegiados e aprenderiam sem a mediação de um professor. Essa leitura tem gerado situações de segregação e/ou evasão escolar e com o encaminhamento desses alunos para os serviços voltados à deficiência intelectual ou problemas comportamentais. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio do Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), vem desenvolvendo ações com vistas à capacitação de profissionais para as altas habilidades/superdotação. Essas iniciativas ganham força com a implantação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), oferecendo subsídios e recursos que propiciam o suporte e a orientação para o atendimento dos alunos, possibilitando seu enriquecimento curricular.

Palavras-chave: Altas Habilidades; Superdotação; Educação.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda uma das áreas da Educação Especial que pouco tem se destacado entre as várias demandas do público alvo da Educação Especial. A escolha do assunto “Altas Habilidades e Superdotação: uma reflexão sobre o tema” surge da urgência e necessidade de expandir o conhecimento sobre este público com capacidades acima da média que está fora dos padrões educacionais. A escola ainda é capaz de estimular quem está abaixo da média, homogeneizar quem está no padrão médio e, desestimular quem está acima da média. A educação tem papel fundamental e profundo em fazer os alunos se conectarem com os próprios talentos. Porém, o sistema educacional muitas vezes não valoriza o indivíduo e suas peculiaridades não são vistas como potencialidades, mas, como limitações, massificando e padronizando o que deve ser ensinado e quando se deve ensinar. As pessoas são diferentes e estão inseridas em contextos diversos, assim as escolas não estão preparadas para identificar as melhores maneiras de ensinar e fazer que cada estudante avance em ritmo próprio. O ser humano ama estar aprendendo cada vez mais, porém, algo inconveniente acontece na maneira como se organiza a escola. Muitos alunos vão à escola e acabam por não sentir que são inteligentes ou capazes. Não porque não sejam, mas porque o sistema não é capaz de identificar em que os alunos são competentes e quais são suas habilidades.

Esta pesquisa busca identificar o comportamento social e interativo dos

alunos com altas habilidades e superdotação, os quais tem na escola e no relacionamento afetivo com as demais pessoas dentre elas a família, suas relações sociais. Muitos alunos superdotados sofrem com problemas de aprendizagem e de relacionamento no ambiente escolar. Assim, esta pesquisa tem por objetivos esclarecer os fortes indícios de que essa problemática seja oriunda de falta de conhecimento e de compreensão por parte dos profissionais da educação e também no ambiente familiar. Ao longo deste estudo procura-se estabelecer que a afetividade, em muitos casos, potencializa o contato social, afetivo e escolar dos alunos superdotados, fazendo que esses, desenvolvam plenamente as suas habilidades sem perder as características comuns às suas idades. O estudo revela portanto, que a construção de um ambiente afetivo e mais conhecimento para a detecção desses sintomas, a família e, sobretudo, a comunidade escolar têm papéis fundamentais na formação e no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos superdotados podendo desenvolver uma educação de qualidade, enxergando os potenciais dos alunos e conseqüentemente ajudá-los a reconhecer seus potenciais, deixando claro que suas habilidades são valorizadas e pode, sim, enriquecer seus rumos profissionais, observando desde a Educação Infantil, as aptidões naturais dos alunos.

Diferente da maioria dos países do mundo, a superdotação no Brasil é ignorada, quando se trata da prática educacional. Órgãos encarregados do estabelecimento das diretrizes de Educação e Saúde têm

como hábito incluí-la, quando deliberam sobre Educação Especial. Como nos casos das deficiências, a superdotação deve ser avaliada, oferecendo ao indivíduo condições educacionais adequadas ao seu potencial. Na prática, não é o que acontece, salvo em casos isolados muito raros. Num país pleno de carências, não se considera relevante o atendimento aos superdotados, estes estão escondidos nas salas de aula comuns, como se seus talentos fossem invisíveis. É preciso que o sistema educacional tenha conhecimento de que uma educação voltada apenas para o estudante médio e abaixo da média pode significar o não reconhecimento e estímulo do talento dos mais capazes e conseqüentemente o não aproveitamento de suas habilidades.

CONCEITO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

O termo “superdotado” é usado para indicar algum aluno que se destaca dos demais, podendo ser em habilidades específicas ou gerais dentro da sala de aula e de seus ambientes de convívios cotidianos.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), os indivíduos com Altas Habilidades ou Superdotação são os educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevado potencial em qualquer um dos seguintes aspectos isolados ou combinados (BRASIL, 1995):

Tipo Intelectual: apresenta flexibilidade e fluência de pensamento abstrato para fazer associações, além de produção ideativa,

raciocínio, compreensão e memória elevadas, capacidade de resolver e lidar com problemas e julgamento crítico.

Tipo Acadêmico: evidencia aptidão acadêmica específica de atenção, concentração, rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas de seu interesse, além de habilidades para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento e capacidade de produção acadêmica.

Tipo Criativo: relaciona-se às características de originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir de modo diferente, sentimento de desafio diante da desordem de fatos, facilidade de autoexpressão, fluência e flexibilidade.

Tipo Social: revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas para estabelecer relações sociais, além de percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver circunstâncias sociais complexas e alto poder de persuasão e de influência.

Tipo Talento Especial: pode se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou técnicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.

Talento Psicomotor: destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora.

Segundo Virgolim (2007), os documentos oficiais utilizam a terminologia AH/SD para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, os quais ressaltam que a superdotação pode ocorrer em diversas áreas do conhecimento humano, seja intelectual, social, artística, entre outras, em um conjunto de habilidades, em sujeitos com diferentes níveis de talento, motivação e conhecimento.

Nos documentos oficiais, os alunos com AH/SD são públicos-alvo da educação especial e necessitam de uma reorganização do ensino, considerando suas especificidades, para que sua escolarização seja adequada e promova seu desenvolvimento global de forma plena. Na Política Nacional de Educação Especial de 2008, está explicitado que o aluno com AH/SD têm direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a suplementação dos conteúdos aprendidos na sala de aula.

No entanto, esse atendimento destinado a essa clientela é quase inexistente em nosso sistema educacional. Embasado em Delpretto (2010), os objetivos dos serviços AEE são: maximizar a participação do aluno na classe comum do ensino regular, beneficiando-se da interação no contexto escolar, potencializar as habilidades demonstradas pelo aluno, por meio do enriquecimento curricular previsto no plano de desenvolvimento individual, expandir o acesso do aluno a recursos de tecnologias, materiais pedagógicos e bibliográficos de sua área de interesse, promover a participação do aluno com atividades voltadas para a prática da pesquisa e desenvolvimento de produtos e estimular a proposição e o desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola, com

temáticas diversificadas, como por exemplo, artes, esporte, ciências, etc. Acerca do AEE, é importante ressaltar que, desde a Educação Infantil à Educação Superior, em escolas públicas ou privadas, os estudantes com AH/SD devem receber tal tipo de atendimento, em sala de recursos multifuncionais ou em outros espaços.

As crianças com Altas Habilidades/Superdotação sempre receberam outras denominações na tentativa de encontrar uma terminologia que fosse mais “aceitável” para a família e a sociedade. Porém, alguns desses termos descrevem apenas em partes as características da pessoa com Altas Habilidades/ Superdotação, e muitas vezes são empregados de maneira equivocada, levando a interpretações completamente diferentes (SABATELLA, 2008), por exemplo:

Gênio: o termo foi muito usado anteriormente, mas não serve como sinônimo para Altas Habilidades/Superdotação. O gênio só é reconhecido por uma produção ou contribuição que cause transformação em um campo do conhecimento e possa mudar conceitos pré-estabelecidos, permanecendo por gerações. A palavra é adequada para denominar pessoas como Einstein, Leonardo da Vinci, Gandhi e Picasso, por exemplo.

Prodígio: refere-se à criança que, em idade precoce, demonstra um nível avançado de habilidade, semelhante ao de um profissional adulto em algum campo específico.

Alto Q.I.: este termo é empregado muitas vezes como comparação. O quociente de inteligência (Q.I.) é expresso por um número, e sua sequência é gradativa. Dessa forma, o termo não é adequado para caracterizar o

aluno com Altas Habilidades /Superdotação, pois é limitante. A Superdotação está além de um número ou valor alcançado em um teste.

Precocidade: termo geralmente usado para se referir a uma criança que evidencia habilidades específicas, prematuramente desenvolvidas, em qualquer área do conhecimento.

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO COM AH/SD A PARTIR DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Atualmente, há diversas discussões na área das AH/SD sobre a melhor teoria de identificação desse aluno, como a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner.

De acordo com Gardner (1995), a Teoria das Inteligências Múltiplas implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. Esta capacidade de resolver problemas permite ao envolvido abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e ações devem ser desenvolvidas para a concretização desses objetivos. O conceito de inteligência, para Gardner (1995), é descrito como uma competência cognitiva humana, construída com base em um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais. O autor ainda ressalta que todos os indivíduos normais possuem cada uma dessas capacidades em certa medida, os indivíduos diferem no grau de capacidade e na natureza de sua combinação.

Esta teoria da inteligência é mais humana e mais verídica do que as visões alternativas da inteligência e reflete mais adequadamente aos dados do comportamento humano 'inteligente'. Essa teoria tem importantes implicações educacionais, também para o desenvolvimento do currículo escolar. As oito inteligências de Gardner (1995) resumem-se em:

Linguística: Capacidade de usar as palavras na sua forma escrita ou oral.

Lógico-Matemática: Capacidade de usar números e fazer medições e raciocínios.

Espacial: Capacidade de perceber o mundo viso-espacial e transformá-lo.

Corporal-sinestésica: Capacidade de usar o corpo para expressão e produção de algo.

Musical: Capacidade de perceber, discriminar, transformar e expressar formas musicais.

Interpessoal: Capacidade de perceber e fazer distinções no humor, intenções, motivações e sentimentos das pessoas.

Intrapessoal: Capacidade de se conhecer e agir com base nesse autoconhecimento.

Naturalista: Capacidade de conhecer e discriminar questões referentes à fauna, flora e meio ambiente.

Virgolim (2007) fez uma relação das características de cada inteligência e o perfil necessário para identificar estas habilidades nas crianças:

Inteligência linguística: capacidade para pensar com palavras, usar a linguagem para expressar e avaliar significados complexos (quer oralmente, quer no âmbito da escrita). Amam ler, escrever, contar histórias, envolver-se com jogos de palavras. Precisam

de livros, materiais para escrever, papéis, diários, diálogos, discussões, debates, histórias, etc.

Inteligência lógico-matemática: possibilita usar e avaliar relações abstratas, calcular, quantificar, considerar proposições e hipóteses e realizar operações matemáticas complexas. Amam experimentar, questionar, resolver problemas lógicos, calcular. Precisam de coisas para explorar e pensar, materiais científicos, manipulativos, visitas a museus e planetários.

Inteligência espacial: capacidade de perceber informações visuais ou espaciais e de pensar de maneiras tridimensionais. Amam planejar, desenhar, visualizar, rabiscar. Precisam de arte, legos, vídeos, filmes, slides, jogos de imaginação, labirintos, quebra-cabeças, livros ilustrados, visitas a museus.

Inteligência corporal sinestésica: envolve o uso de todo o corpo ou partes do corpo para resolver problemas, criar produtos, expressar ideias e sentimentos. Amam dançar, correr, pular, construir, tocar, gesticular. Precisam de dramatização, teatro, movimento, coisas para construir, esportes e jogos de movimento, experiências táteis, aprendizagem prática.

Inteligência musical: permite criar, comunicar e compreender significados compostos de sons. Amam cantar, assobiar, cantarolar, batucar com as mãos e os pés, escutar. Precisam de tempo para cantar, idas a concertos, tocar música em casa e na escola, instrumentos musicais.

Inteligência interpessoal: capacidade de compreender as outras pessoas e interagir efetivamente com elas. Amam liderar, organizar, relacionar-se, manipular,

mediar, fazer festa. Precisam de amigos, jogos de grupo, reuniões sociais, eventos comunitários, clubes.

Inteligência intrapessoal: depende de processos centrais que permitam diferenciar os próprios sentimentos, intenções e motivações, construir uma percepção de si mesmo e usar este conhecimento no planejamento e direcionamento da vida. Amam estabelecer objetivos, meditar, “sonhar”, planejar, refletir. Precisam de lugares secretos, tempo sozinhos, projetos e escolhas no seu ritmo pessoal.

Inteligência naturalística: capacidade de reconhecer e classificar os sistemas naturais (flora e fauna), assim como os sistemas criados pelo homem. Amam brincar com animais de estimação, investigar a natureza, criar animais, cuidar do planeta Terra. Precisam de acesso à natureza, oportunidade para interagir com animais, instrumentos para investigar a natureza (como lupas e binóculos).

Segundo esta teoria, um alto nível de habilidade em uma inteligência não significa nível igualmente elevado em outra inteligência. Gardner (1995) considera que os indivíduos diferem entre si nas distintas inteligências tanto por razões genéticas como culturais, devendo a escola promover oportunidades variadas para o desenvolvimento e expressão dessas diversas inteligências. O autor acredita que a melhor contribuição que a educação pode dar ao desenvolvimento de um aluno é ajudá-lo a escolher uma profissão em que possa melhor utilizar os seus talentos, no qual ele será feliz e competente.

Gardner (1995) descreve que uma escola ideal, é aquela que leva em consideração que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades, ou seja, nem todos aprendem da mesma maneira. Nesta visão, o autor ressalta a importância de uma educação centrada no indivíduo, na qual o objetivo deve ser construir um ensino em torno das potencialidades e inclinações específicas de cada um. Nesta perspectiva ressalta-se a importância de um curso de formação de professores embasada nos conceitos das Inteligências Múltiplas, com o objetivo de proporcionar aos educadores informações para melhor reconhecer as inteligências múltiplas de seus alunos, e assim, construir um currículo que esteja de acordo com esta proposta teórica e que desenvolva mecanismos para colocar em prática este conceito pluralista de ensino.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS SUPERDOTADOS E OS PROBLEMAS EMOCIONAIS ASSOCIADOS ÀS CARACTERÍSTICAS DA SUPERDOTAÇÃO

Quando se fala em atender ao aluno com característica de superdotação, faz-se necessário em primeiro lugar derrubar mitos que ainda hoje existem e podem atrapalhar o processo de reconhecimento e o atendimento desses alunos. Um mito muito difundido, diz respeito à ideia de que

os alunos superdotados, por apresentarem maior capacidade de observação, curiosidade e terem um raciocínio rápido não precisariam da mediação do professor, pois não teriam dificuldades para aprender.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) calcula que pelo menos 5% da população mundial apresenta algum tipo de altas habilidades. Para dar um atendimento voltado a esses educandos, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) implantou os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os Estados no ano de 2005. Tais órgãos têm o papel de auxiliar as escolas, família e sociedade a reconhecerem e atenderem os alunos em suas especificidades.

Segundo Pereira (2014), alguns comportamentos dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação quando não observados e reconhecidos pelos professores podem desenvolver possíveis problemas e experiências socioemocionais conflitantes, exemplos:

O aluno superdotado adquire e retém informações rapidamente. Fica impaciente diante da lentidão dos colegas, não gosta de rotina e repetição.

Apresenta curiosidade intelectual e atitude inquisitiva, motivação intrínseca e busca por significados. Faz perguntas desafiadoras ao professor, resiste ao direcionamento, tem vasta gama de interesses, esperando o mesmo dos outros.

Percebe relações de causa e efeito. Tem dificuldade para aceitar o ilógico, o superficial e os conhecimentos desestruturados.

Possui habilidade de contextualização,

abstração, síntese, gosta de resolução de problemas e atividade intelectual. Rejeita ou omite detalhes, resistência ocasional a imposição e questiona processos de ensino.

Demonstra amplo vocabulário e proficiência verbal, tem amplas informações em áreas avançadas. Torna-se entediado com a escola e colegas, é visto pelos outros como “sabe-tudo”.

Apresenta pensamento crítico elevado, tem altas expectativas, é autocrítico e avalia tudo à sua volta. É intolerante ou crítico com os outros, podendo ficar desencorajado, deprimido. É perfeccionista.

Gosta da verdade, equidade e jogo limpo. Tem dificuldades de aceitar práticas paralelas.

Usa a criatividade e inventividade, apresentando gosto por novas maneiras de fazer as coisas. É questionador e tende a rejeitar o que é tido como conhecido, é visto como diferente e fora do compasso.

Apresenta intensa concentração, longos períodos de atenção em áreas de interesse, comportamento dirigido a metas e persistência. Resiste à interrupção, negligencia deveres ou pessoas durante períodos de interesse focalizado, é obstinado.

Demonstra sensibilidade e intensidade emocionais, empatia com os outros, desejo de ser aceito pelos outros. É excessivamente sensível à crítica ou à rejeição dos colegas, espera que os outros tenham valores semelhantes, sente-se diferente e alienado.

É independente, tem preferência pelo trabalho individualizado e confiança em si mesmo. Pode rejeitar o que é imposto pelos pais e colegas, não é conformista.

Apresenta grande energia, vivacidade,

agilidade, tolerância e período de intenso esforço. Frustra-se com a inatividade, é impaciente, necessita de contínua estimulação e pode ser confundido com hiperativo.

Possui diversos interesses e habilidades, versatilidade. Às vezes apresenta-se desligado ou desorganizado, frustra-se com o tempo perdido, tem necessidade de individualização e contínua estimulação.

Tem forte senso de humor. Percebe situações absurdas, tem senso de humor que os pares não compreendem, muito frequentemente, torna-se o palhaço do grupo, como forma de chamar a atenção sobre si.

Às vezes, dificuldades de aprendizagem são vivenciadas por pessoas extremamente talentosas que apresentam habilidade acima da média nas áreas acadêmicas, no envolvimento com a tarefa e na criatividade. As crianças superdotadas apresentam características individuais distintas, com desenvolvimento variável. Assim, podem ser brilhantes em determinada área e precisarem ser mediadas e estimuladas em outra, pois seu desenvolvimento demanda orientação de uma pessoa mais experiente. Sua capacidade acima da média não exige a escola de disponibilizar a elas um atendimento educacional especializado e de reorganizar o trabalho pedagógico que consiga atender às suas necessidades. Estas não são somente de ordem cognitivas, mas resvalam em aspectos pessoais, emocionais e de interação social. A escola deve proporcionar um desenvolvimento global, evitando atividades rotineiras e repetitivas, pois

acarretam em desmotivação e desinteresse. O ambiente escolar pode vir a ser um lugar da não realização de potencialidades, um ambiente monótono, com pouco incentivo, que promove desempenhos insatisfatórios, apesar do alto potencial cognitivo do aluno. O desestímulo e as frustrações ocorrem, muitas vezes, porque o professor não deixa espaço para a criação e autoria de pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado, é possível observar que o conceito de altas habilidades/superdotação está relacionado com aptidão, inteligência acima da média que podem ser demonstradas ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Promover a educação inclusiva é necessário, pois esta torna possível a garantia de que os alunos públicos-alvo da educação especial frequentem as escolas comuns e tenham acesso nessas escolas a uma educação de qualidade que respeita suas especificidades, necessidades e estimula seus potenciais. Assim, são essenciais as discussões a respeito das práticas desenvolvidas nas escolas e no AEE para esses alunos. Este atendimento para os alunos com comportamentos de AH/SD é preciso ser de forma suplementar à sua educação para potencializar suas habilidades e atender a seus interesses. Uma educação para todos deve considerar as diferenças individuais e oferecer oportunidades de aprendizagem conforme as habilidades, os interesses, estilos de aprendizagem e potencialidades de cada aluno. Nesse sentido, os alunos com AH/SD necessitam ter acesso a práticas pedagógicas

que atendam às suas necessidades, possibilitando um melhor desenvolvimento de suas capacidades. Esses alunos estão nas escolas, mas sem o reconhecimento de seus professores, possivelmente por falta de formação prévia sobre a temática. Necessita-se de mais cursos de formação continuada e de pesquisas sobre o tema, por que essas informações servirão como base de estudo e esclarecimento do mesmo para que a sociedade possa conhecer e valorizar essas pessoas, tendo em vista que em nosso país, muitos professores desconhecem a temática, o que dificulta o desenvolvimento e o aperfeiçoamento dos alunos com Altas habilidades/Superdotação, o que é um desperdício as referidas habilidades serem reprimidas.



**SILVANA RODRIGUES DA SILVA
DOMINGOS**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Claretiano (2014); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São PAULO - EMEI Felipe D'Oliveira.

REFERÊNCIAS

PEREIRA, V. L. P. Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. Campinas: Papyrus, 2014.

SABATELLA, Maria. Talento e Superdotação: problema ou solução? Ibpex, Curitiba, 2008.

GARDNER, Howard. Estruturas da Mente: A teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre - RS: Artes Médias, 1995.

DELPRETTO, Bárbara. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão

Escolar: altas habilidades/superdotação. Brasília: Ministério da Educação, SEESP, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7122-fasciculo-10-pdf-1&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 agosto 2018.

MARQUES, Danitiele. Alunos com altas habilidades/superdotação: Um estudo longitudinal a partir da teoria das inteligências múltiplas. Disponível em: file:///C:/Users/FERNANDO/Desktop/Altas%20habilidades%20-%20Superdotação/MARQUES_Danitiele_2018.pdf. Acesso em: 12 agosto 2018.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, São Paulo. Um olhar para as altas habilidades: Construindo caminhos. Disponível em: file:///C:/Users/FERNANDO/Desktop/Altas%20habilidades%20-%20Superdotação/Altas_habilidades.pdf. Acesso em: 12 agosto 2018.

VIRGOLIM, Ângela. Altas Habilidades

/ Superdotação Encorajando Potenciais. Brasília: Ministério da Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf>. Acesso em 11 agosto 2018.

BRASIL. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Altas Habilidades/ Superdotação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7122-fasciculo-10-pdf-1&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 agosto 2018.



O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA PSICOMOTRICIDADE INFANTIL

RESUMO: Este presente trabalho tem como objetivo relatar a importância do ato de brincar no desenvolvimento da Psicomotricidade Infantil, pois é brincando que a criança amplia seu conhecimento de mundo, estimula a imaginação, cria e recria novas estruturas psíquicas, desenvolvendo-se assim nos aspectos: cognitivo, afetivo, motor e social. O corpo humano é constituído de estruturas psíquicas e biológicas que se inter-relacionam, sendo assim, o pensamento e os gestos são produtos destas relações e que devem ser realizadas de forma harmoniosa. A brincadeira e os jogos realizados de forma prazerosa estimulam a criança a superar as dificuldades de ordem motora ou psíquica, potencializam o imaginário e o desenvolvimento corporal, estabelecendo assim, uma relação harmoniosa entre o seu corpo como um todo no espaço e com o meio ambiente no qual está inserido.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Desenvolvimento; Brincar.

INTRODUÇÃO

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento. O ser humano está sempre em movimento e ao longo da vida vai aprimorando sua coordenação motora global, explorando assim o mundo por meio das experiências concretas, exercendo estas influências no comportamento.

A Psicomotricidade está ligada intimamente com o corpo em movimento, o psicológico e o neurofisiológico da criança, além de estar relacionada com o desenvolvimento intelectual, motor, emocional e social.

Por meio de brincadeiras e jogos pode - se aprimorar elementos básicos da Psicomotricidade como orientação espacial, esquema corporal, coordenação e lateralidade, sendo estes de suma importância para o processo de ensino aprendizagem.

A estimulação da Psicomotricidade contribui para o desenvolvimento harmonioso e integrado e está relacionada com o processo de maturação de cada indivíduo, suas experiências e de seu ambiente físico e social.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional, o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu corpo e se apropriando mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupos com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de

utilizar seu corpo e seu movimento.

A brincadeira e o jogo envolvem os movimentos corporais, o indivíduo e sua cultura, assimilando características de acordo com o meio no qual está inserido. Durante o brincar a criança pode conhecer, aprender e constituir - se como um membro integrante deste meio, construindo assim sua identidade cultural.

PSICOMOTRICIDADE

A Psicomotricidade tem como objeto de estudo o homem, o corpo e o seu movimento e se utiliza da Biológica, Psicológica, Psicanálise, Sociologia e Linguística, objetivando a integridade do ser humano de forma harmônica.

O termo Psicomotricidade tem sua gênese na cultura francesa e “as primeiras referências estiveram vinculadas aos estudos de neuropsiquiatria infantil de Dupré” (NEGRINE, 2002, p.136).

A palavra Psicomotricidade de acordo com a etimologia é formada por dois termos, a palavra Psyché, que significa “alma”, e a palavra motorius, que se traduz por “que tem movimento”.

De acordo com a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP), Psicomotricidade é:

A ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é

origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

Le Boulch (1987, p.11), define a Psicomotricidade como uma educação de base na escola primária, que condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações difíceis de corrigir quando já estruturadas.

Outro estudioso da área, Jean Claude Coste (1978), enfoca que a Psicomotricidade é uma ciência encruzilhada, ou, mais exatamente uma técnica em que se cruzam e se encontram múltiplos pontos de vista, e que utiliza as aquisições de numerosas ciências.

A Psicomotricidade dispõe em desenvolver as faculdades expressivas do indivíduo que visa uma nova concepção do corpo e da forma de pensar, envolvendo estruturas psicossomáticas e linguagens do corpo.

Fonseca (2007, p. 28), também enfoca que a Psicomotricidade estuda e investiga as relações e as influências, recíprocas e sistêmicas, entre o psiquismo e a motricidade. Assim, o psiquismo engloba “as sensações, as emoções, os afetos, os fantasmas,

os medos, as projeções, as aspirações, as representações, as simbolizações, as conceptualizações, as ideias, as construções mentais, etc; assim como a complexidade dos processos relacionais e sociais”.

A Psicomotricidade deve contemplar o estudo do desenvolvimento infantil a partir do corpo e das representações, além de englobar a fase não verbal da criança que se caracteriza por uma importante fase de construção do psiquismo.

HISTÓRICO

A história do saber da Psicomotricidade representa já um século de esforço de ação e de pensamento. A sua cientificidade na era da cibernética e da informática, vai-nos permitir certamente, ir mais longe da descrição das relações mútuas e recíprocas da convivência do corpo com o psíquico. Esta intimidade filogenética e ontogenética representam o triunfo evolutivo da espécie humana, um longo passado de vários milhões de anos de conquistas psicomotoras (FONSECA, 2007, p. 99).

Abordar a história da Psicomotricidade é estudar a significação do corpo ao longo das civilizações. Desde a Antiguidade o corpo era cultuado pelo esplendor físico.

A conceitualização do corpo sofreu várias transformações desde a civilização oriental, ocidental, grega, até os dias de hoje.

O corpo sempre foi cultuado nos estádios ou nos lugares de culto. Platão acreditava que havia uma separação entre corpo e alma e para Aristóteles o corpo era

moldado pela alma.

De acordo com Levin (2003) a palavra corpo provém, do sânscrito garbhas, que significa embrião e, por outro lado, do grego karpós, que quer dizer fruto, semente, envoltura e, por último do latim corpus, que significa tecido de membros, envoltura da alma, embrião do espírito (LEVIN, 2003, p. 22).

A cultura do corpo tem sua origem nas grandes cidades gregas. O homem grego cultuava o corpo, nos estádios ou nos lugares de culto, no mármore ou nas cores.

No século XIX, com o desenvolvimento e as descobertas da neurofisiologia, constatou diferentes disfunções graves sem que o cérebro estivesse lesionado ou sem que a lesão fosse localizada claramente.

Enerst Dupré, neurologista francês, em 1909, deu partida à psicomotricidade.

Levin (2003) enfoca que:

A partir de seus estudos clínicos, Dupré, define a síndrome da debilidade motora, composta de sincinésias (movimentos involuntários que acompanham uma ação), paratomias (incapacidade para relaxar voluntariamente uma musculatura) e inabilidades, sem que lhes sejam atribuídos danos ou lesão extrapiramidal. Ele rompeu com os pressupostos da correspondência biunívoca entre a localização neurológica e perturbações motoras da infância e formulou a noção de Psicomotricidade por meio de uma linha filosófica neurológica, evidenciando o paralelismo psicomotor, ou seja, a associação estreita entre o desenvolvimento da Psicomotricidade, inteligência e afetividade. A patologia cortical, a neurofisiologia e

a neuropsiquiatria são conhecidas como as três vias de acesso do conceito de Psicomotricidade (LEVIN, 2003, p. 24).

Em 1925, Henri Wallon, médico, psicólogo e pedagogo, trouxeram suas contribuições para a psicomotricidade, embasado na sua análise sobre os estágios e os transtornos do desenvolvimento mental e motor da criança. Para o neurlogista, o movimento era a única forma de expressão e o primeiro instrumento do psiquismo.

Henri Wallon (1975) criou o termo “diálogo tônico” em que consiste na relação entre o tono postural e o tono emocional, tendo a emoção como elo entre o orgânico e o social.

Em 1935, impulsionado pelas obras de Wallon(1975),oneurologistaEduardGuilmain desenvolveu um exame psicomotor para fins de diagnóstico, de indicação da terapêutica psicomotora e de prognóstico. Anos depois , em 1942, na Alemanha, Kofka, Kohler e os psicólogos da Gestalt interessaram se pelos mecanismos da percepção.

Por volta de 1960, as contribuições do Dr. Julian Ajuriaguerra, somadas às de Wallon e Piaget redefiniram os objetos da Psicomotricidade, dando ênfase especial à relação, às emoções e ao movimento. Essas redefinições também sofreram influência de conceitos psicanalíticos relativos ao campo de afetividade.

Ajuriaguerra (2003), em seu Manual de Psiquiatria Infantil, delimita com clareza os transtornos psicomotores “que oscilam entre o neurológico e o psiquiátrico” (AJURIAGUERRA apud LEVIN, 2003, p. 26).

Mais tarde, próximo a década de 70,

autores como Le Bouch, Lapierre, Acouturier, Defrontaine, entre outros defendiam a ideia de que a educação psicomotora era vista como uma forma de ajudar a criança com dificuldade de adaptação a participar do âmbito escolar, desenvolvendo suas potencialidades.

Em 1977, Samí Ali, articula a teoria psicanalítica e a Psicomotricidade, assim a Psicomotricidade incorpora em suas construções vários conceitos psicanalíticos, como inconsciente, transferência, imagem corporal, sublimação e outros, formando um esboço de uma teoria psicanalítica de Psicomotricidade.

Na Argentina, em meados de 1975, Lydia F. De Coriat propõe, por escrito, às autoridades educativas, a necessidade da existência da carreira de Psicomotricidade na Universidade de Buenos Aires.

Com o passar dos anos um novo olhar foi dado a psicomotricidade não mais voltado ao plano motor, mas direcionado a um corpo em movimento, dando assim um enfoque global ao corpo, neste momento abandonam-se as técnicas reeducativas, abrindo espaço para a terapia psicomotora e dando maior importância à relação, à afetividade e ao emocional

No Brasil, os primeiros documentos registram o seu nascimento da Psicomotricidade na década de 50, quando Gruspun, psiquiatra da infância, e Lefèvre, neurologista, enfatizaram o movimento para os processos terapêuticos da criança excepcional, caracterizando distúrbios psiconeurológicos. Gruspun mencionava atividades psicomotoras indicadas no

tratamento de distúrbios de aprendizagem.

No Rio de Janeiro, começavam os cursos de formação de professores na área do ensino especial e em Porto Alegre, em 1955, foi criado o serviço de Educação Especial dentro da Secretaria de Educação do Estado, dirigido pela Psicóloga Rosat.

Em 1965, com o retorno de profissionais que iam ao exterior participar de cursos e eventos, começam a surgir as técnicas reeducativas e em 1968, diversos estados brasileiros difundiram a Psicomotricidade, mediante cursos em universidades.

A primeira proposta no Brasil de uma formação específica em um método de Psicomotricidade iniciou-se em 1970, no Rio de Janeiro com a vinda da francesa Mademoiselle Romain Thiers e Germain Farjado, criadora do método Romain.

Em 1977, é fundado o GAE, Grupo de Atividades Especializadas, que promoveu vários encontros nacionais e latino-americanos. O 1º Encontro Nacional de Psicomotricidade foi realizado em 1979.

Em 19 de abril de 1980 fundou-se a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade e em 1982, foi organizado o primeiro congresso pela mesma, no Rio de Janeiro.

Nesta época começaram a surgir as primeiras publicações brasileiras na área da Psicomotricidade.

No ano de 1984, é criado o primeiro curso de graduação em Psicomotricidade, com duração de quatro anos no IBMR (Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação) com sede no Rio de Janeiro e aprovado pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC).

No decorrer dos anos a

Psicomotricidade foi cada vez mais sendo difundida pelo Brasil e vários cursos foram sendo criados. Importantes congressos e seminários ocorreram no país, abordando vários temas relacionados a Psicomotricidade.

O BRINCAR E A CRIANÇA

O brincar é um direito assegurado na Constituição Federal do Brasil. A Declaração dos Direitos Humanos, da qual o Brasil é signatário, foi adotada pela Assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU), em 20 de novembro de 1959.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação (1998):

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (RCNEI, 1998, p. 22).

Brincar é uma necessidade para as crianças, pois é fundamental para o seu desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo, sendo uma ferramenta para a construção do seu caráter.

As brincadeiras aparentemente simples são fontes de estímulo ao desenvolvimento

cognitivo, social e afetivo da criança e também é uma forma de auto - expressão. Talvez poucos pais saibam o quanto é importante o brincar para o desenvolvimento físico e psíquico do seu filho. A ideia difundida popularmente limita o ato de brincar a um simples passatempo, sem funções mais importantes que entreter a criança em atividades divertidas.

No Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998), em seu primeiro volume, a brincadeira é apresentada como uma linguagem infantil.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não - brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar se. [...] toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (RCNEI, 1998, p. 27).

O desenvolvimento psicomotor é a base de uma relação com o mundo, pois é mediante o seu corpo que a criança irá relacionar-se consigo mesma, com os outros, com os objetos, enfim, com o mundo ao seu redor. O jogo por meio do desenvolvimento psicomotor contribui para as relações entre a psique e o motor, promove a união entre a ação e o pensamento, assim é uma atividade integradora do corpo como um todo.

Para Freud o brincar é um meio para alguém

conhecer as características do conhecimento psíquico do sujeito, assim como os sonhos e outras formas de manifestação dos conteúdos inconscientes.

Brincando é possível criar um mundo imaginário, na qual a pessoa pode elaborar situações desagradáveis vividas na realidade, proporcionando assim, prazer àquele que brinca.

Segundo Carvalho (2007, p. 3):

As culturas infantis são constituídas por um conjunto de formas, significados, objetos, artefatos que conferem modos de compreensão simbólica sobre o mundo. Ou seja, brinquedos, brincadeiras, músicas e histórias que expressam o olhar infantil, olhar construído no processo histórico de diferenciação do adulto. Os brinquedos e brincadeiras elaborados e vivenciados pelas crianças ao longo da história da humanidade são, portanto, objeto de estudo que surgem à medida que entendemos a infância como categoria geracional sociologicamente instituída produtora de uma cultura própria. (CARVALHO, 2007, p. 3).

O fator afetivo inclui os relacionamentos intra e interpessoais; ao brincar a criança experimenta diversas situações, positivas (por exemplo, quando vence uma brincadeira/jogo, alcança um objetivo, entra em acordo com os colegas, etc.) e negativas (por exemplo, quando perde alguma atividade, não consegue realizar o esperado, entra em conflitos com os colegas, etc.) e é por intermédio destas situações que a criança aprenderá a conviver consigo e com os outros.

Brincando a criança assimila o mundo do

seu jeito, sem se preocupar com a realidade concreta, uma vez que sua relação com os materiais não depende da natureza destes e sim da função que atribui a eles.

Por fim, o aspecto cognitivo se refere ao desenvolvimento do intelecto durante as atividades lúdicas. As crianças aprendem brincando, aumentam seu conhecimento e podem vivenciar a aprendizagem.

E preciso considerar a brincadeira com o tempo e o espaço nos quais a inovação, as descobertas e a criação acontecem.

Para Baron (2002, p. 53), a brincadeira é um campo de ação, de tensão, de construção e de abertura para que a aprendizagem carregue o desenvolvimento; é uma zona de experimentação e criação.

Assim, o espaço do brincar é marcado pelo imprevisível, pela incerteza, pelo experimental, pela construção de significados e compreensão da realidade.

As brincadeiras apresentam diferentes modalidades: simbólicas, de construção e tradicionais. Quando as mesmas fazem parte do cotidiano educativo, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento do pensamento, da afetividade, da gestualidade, da memória e da capacidade criativa da criança.

De acordo com Oliveira (2010):

Com a criança, o brincar dá continuidade a características válidas para outras vivas, mas também as prolonga, aperfeiçoa e especializa, havendo se convertido numa das estratégias selecionadas pela natureza e pelo próprio homem, na formação de sua autonomia e sociabilidade, ajudando – o a atravessar sua longa infância e adolescência

(OLIVEIRA, 2010, p. 7).

Brincando a criança elabora progressivamente o luto pela perda dos cuidados maternos, assim como elabora formas de enfrentar desafios e pensar por si mesma adquirindo assim responsabilidade por seus próprios atos.

Atualmente com a tecnologia e a expansão tecnológica, novos brinquedos e brincadeiras estão surgindo, perdendo – se assim brincadeiras clássicas e antigas. O brincar pode ser uma atividade livre ou dirigida, com regras ou suportes.

As brincadeiras e jogos são importantes recursos para desenvolver os aspectos cognitivos, afetivos e sociais do ser humano de forma prazerosa e significativa.

Em diferentes culturas ou épocas, a brincadeira faz com que a criança vivencie experiências, crie e recrie regras, sendo assim passadas de geração para geração e adaptadas conforme a situação.

De acordo com Vygotsky (1987, p. 35):

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. (VYGOTSKY, 1987, p.35).

Para Winnicott (1975) a brincadeira é universal e faz parte da saúde da criança e também:

(...) a brincadeira facilita o crescimento, e portanto a saúde; o brincar conduz os relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na terapia:

finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especialização do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros. (WINNICOTT, 1975, p. 63).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho resgata como objetivo primordial a relação da Psicomotricidade e do brincar, elementos fundamentais do desenvolvimento humano.

A Psicomotricidade é uma ciência que estuda o corpo e seu movimento e está associada as relações intrínsecas do psicológico, do motor, do neurológico e do educativo.

O movimento é muito importante para o ser humano, desde o nascimento o bebê já se movimenta, explora o ambiente e as sensações do mundo ao seu redor, estruturando assim esquemas do seu comportamento, pois é por meio do movimento que o ser humano interage com o meio e se auto conhece.

No desenvolvimento humano, é possível observar que a educação Psicomotora deve ser realizada de forma favorável para toda criança, pois é por meio deste desenvolvimento que a mesma apresenta uma melhor desenvoltura nos seus movimentos realizados assim, de forma econômica e harmoniosa, além de possibilitar a criança uma aprendizagem escolar mais significativa, vista que todos os fundamentos psicomotores foram desenvolvidos e aprimorados no decorrer de sua infância.

A Psicomotricidade e o

desenvolvimento infantil denota que as brincadeiras e os jogos são importantes também para o mundo imaginário, o mundo da fantasia da criança, já que é possível transcender do mundo real, além de ser um rico instrumento socializador e de assimilação de regras. Possibilita a estimulação da criatividade e a resolução de conflitos de ordem interna.

Os jogos e as brincadeiras são suportes de grande valia neste processo de aprimoramento, tendo em vista que a educação pelo movimento deve ser prazerosa, com o objetivo de um desenvolvimento global e preciso do mesmo.

Portanto, para a Psicomotricidade interessa - se pelo indivíduo como um todo, como um ser globalizado, dando subsídios para o pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor do indivíduo.



SILVIA REGINA DE OLIVEIRA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (2005); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Santo Amaro (2010); Professora de Educação Infantil no C.E.I. Jardim Somara e na E.M.E.I. Doutor Aristides Nogueira.

REFERÊNCIAS

BARON, Sandra C. Brincar: espaço de potência entre o viver, o dizer e o aprender. In: GARCIA, Regina Leite (Org) Crianças, essas conhecidas, tão desconhecidas. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

COSTE, Jean Claude. A Psicomotricidade. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2000

LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos. Porto Alegre: Artmed, 1987.

-----Educação Psicomotora a Psicocinética na Idade Escolar. 2º ed. Porto Alegre: Artmed, 1987.

LEVIN, Esteban. A clínica psicomotora: O corpo na linguagem. Petrópolis: Vozes, 2003.

NEGRINE, Airton. O corpo na educação infantil. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Psicomotricidade: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 9º ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Vera Barros (Org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. 9º ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

WALLON, H. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1992.

-----Pensamento e Linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WADSWORTH, Barry J. Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget. 5º ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

WINNICOTT, D.W. O brincar & a realidade. Rio de Janeiro. Editora Imago, 1975.

Sociedade Brasileira de Psicomotricidade. Disponível em: www.psicomotricidade.com.br. Acesso em 30 de julho de 2018.



AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA ESCOLA EM SEUS DIFERENTES CONTEXTOS

RESUMO: Este estudo traz uma revisão bibliográfica cujo tema aborda as questões relacionadas ao trabalho com as Relações Étnico Raciais na Escola. Neste sentido, temos como objetivo geral apresentar alguns conceitos sobre a abordagem das Relações Étnico Raciais na Escola e como objetivos específicos abordar o trabalho com a literatura infantil cuja temática aborda os temas relacionados neste estudo. A literatura infantil com a temática voltada a diversidade, pode constituir se em uma forma de trabalho na escola que auxilia na desconstrução de estereótipos, no combate à discriminação e ao racismo e na formação de identidade das crianças negras. A escola apresenta, dentre outras funções, a de normalizar os padrões apresentados na sociedade, constituindo identidades e contribuindo para a formação dos cidadãos de maneira crítica. O tema diversidade no âmbito escolar, nos dias de hoje, torna-se extremamente relevante nas discussões que permeiam o ambiente escolar, permitindo e contribuindo para que as diferenças sejam respeitadas e contribuindo para que as práticas de intolerância e discriminação não sejam disseminadas e propagadas dentro e fora da escola. A escola por meio de sua prática pedagógica deve atender a todos sem distinção estabelecendo práticas de igualdade e respeito.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais; Diversidade; Contexto Escolar.

INTRODUÇÃO

O tema deste artigo trata das relações étnico-raciais e da diversidade no contexto educacional e tem como objetivo geral apresentar e refletir acerca da aplicabilidade do tema e a sua contribuição para a conscientização e respeito às diferenças. Neste sentido além dos aspectos relacionados a diversidade esta pesquisa visa analisar de que maneira o trabalho com a literatura cuja temática aborde a diversidade e as relações étnico raciais, pode contribuir para o combate ao racismo e a autoafirmação das crianças negras no contexto educacional.

A literatura educacional, no que trata da temática da diversidade cultural, seja de gênero, sexo, religião, etnia, classe social, está sendo amplamente discutida e centrada na relação com o contexto escolar. O assunto sobre o trabalho com essas temáticas em sala de aula tem sido muito abordado, visto que é nesse espaço que se pode deparar com a pluralidade de ideias, opiniões, culturas que supostamente, pode-se ter uma demanda maior de geração de conflitos resultantes da não aceitação dessa diversidade dos sujeitos que a ele pertencem.

Segundo Brito (2011) há a percepção de que a educação das relações étnico-raciais é uma questão que diz respeito ao conjunto da sociedade brasileira e não apenas a luta do Movimento Social Negro, “existe uma mobilização que envolve gestores da política educacional, agentes públicos e privados, instâncias do poder judiciário, universidades, profissionais da educação e militantes do Movimento Social Negro, para

a construção de estratégias locais visando à implementação da lei”.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) as políticas legislativas têm como meta a garantia do direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem suas visões de mundo e se manifestarem com autonomia, garantindo assim, professores com formação específica nas diferentes áreas de conhecimento que sejam capaz de lidar com os conflitos causados pelo racismo e pela discriminação, garantindo uma educação de qualidade para todos.

Cabe ao professor trabalhar com materiais e obras literárias adequadas a temática étnico racial, que contemple as diferentes culturas e contextos. Na escolha do material o professor deve se atentar se os livros abordam a imagem do negro e do afro descendente de uma maneira afirmativa, abordando diferentes temáticas e desvinculando um pouco dos modelos europeus sempre utilizados como modelo nas escolas.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

O tema diversidade no âmbito escolar, nos dias de hoje, torna-se extremamente relevante nas discussões que permeiam o ambiente escolar, permitindo e contribuindo para que as diferenças sejam respeitadas e contribuindo para que as práticas de intolerância e discriminação não sejam disseminadas e propagadas dentro e

fora da escola. A escola por meio de sua prática pedagógica deve atender a todos sem distinção estabelecendo práticas de igualdade e respeito.

Com a promulgação da Lei 10639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da cultura e história das comunidades africana e afro-brasileira, o reconhecimento e a valorização destes povos passa a ter um apoio fundamental e ganha uma nova perspectiva quando pensamos em educação. A escola apresenta, dentre outras funções, a de normalizar os padrões apresentados na sociedade, constituindo identidades e contribuindo para a formação dos cidadãos de maneira crítica, sendo um local de produção e reprodução de cultura em todas as suas variáveis, estabelecendo uma relação entre o meio social e os alunos.

A escola se constitui em um local no qual é preciso estabelecer a convivência com a diferença e se adequar à realidade social que está a sua volta, exercendo o seu papel de produtora de cultura escolar que deve estar pautada no protagonismo dos alunos como sujeitos de direitos, construindo práticas de cidadania e respeito. O ambiente educativo tem como função praticar uma pedagogia democrática, na qual, o diálogo esteja presente e a valorização da cultura, costumes e concepções, que corroborem para a aprendizagem significativa e livre de preconceitos.

As políticas voltadas à educação dos negros devem garantir o sucesso e a valorização de sua cultura, promovendo formas de relacionamento nas quais o respeito à diversidade cultural, artística e histórica

seja amplamente discutida por profissionais e professores capacitados, implicando assim, em atitudes de autoafirmação, reconhecimento e valorização das diferentes culturas e etnias existentes no contexto da escola. Bem como, aos alunos brancos e de outras etnias, promover o conhecimento e o acesso as diferentes manifestações culturais existentes.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p.7) a escola é responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, devendo se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é tarefa de todo educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política.

A conquista de uma legislação específica sobre o tema, por si só, não garante a efetivação da intenção de uma educação inclusiva, exigindo ações que de fato façam a lei acontecer. A realização de um programa de formação de educadores e educadoras da rede pública, focado na temática da diversidade, abordando gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e possibilitando a educadores e educadoras (re)pensarem sua prática aponta para a concretude de conquistas que precisam ser realizadas.

Segundo Silva (2011) há disponível hoje uma consistente produção literária, acadêmica e midiática com a temática africana e afro-brasileira que pode auxiliar

os professores e demais profissionais do contexto escolar na abordagem deste tema. Podemos exemplificar a inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais no processo de socialização, além de permitir a ampliação dos referenciais culturais, valorizando a autoestima das crianças negras e contribuindo para o respeito as diferentes culturas por parte das crianças.

Nesse contexto, pressupõe-se que o/a professor/professora contemporâneo/a deva inserir em suas práticas pedagógicas propostas adequadas para que a diversidade humana seja discutida de forma democrática, de modo a permitir que professor/professora e estudantes possam posicionar-se com autonomia contra a discriminação, o preconceito e o racismo. Faz-se necessária, portanto, a construção de propostas pedagógicas voltadas para a discussão entre o passado e o presente da cultura, viabilizando a conscientização do respeito mútuo acerca do sujeito como ser individual e coletivo.

A exclusão social pode ser definida como a impossibilidade de alguns indivíduos a terem acesso a bens culturais e materiais produzidos pela sociedade, por discriminação ou desigualdade cultural. A escola tem como desafio o reconhecimento da diversidade como integrante na formação do indivíduo que por sua vez, possui uma identidade e uma cultura que deve ser respeitada e valorizada como integrante do contexto sociocultural brasileiro.

[...] é preciso admitir que o trabalho de implementar medidas no sentido de democratizar as relações de trabalho

constitui um elemento importante na agenda da gestão da escola, bem como da política educacional, visando à abordagem crítica do tema da diversidade étnico-racial, de modo a proporcionar condições para o desenvolvimento das atividades cujas características não venham a reproduzir hierarquias sociais marcadas historicamente pela divisão racial do trabalho e pela distribuição desigual dos recursos de poder. (BRITO, 2011, p. 69).

Não basta apenas a mudança da predominância de uma cultura em função de outra, o currículo escolar deve ser repensado, abordando a diversidade cultural existente no país e no mundo, para que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento “negado” durante anos ou tratado de maneira estereotipada e fora de contexto, produzindo assim um sentimento de pertencimento à uma cultura e etnia inferior por parte dos afro-brasileiros.

A legislação tende a ser um amparo para que os sistemas educacionais possam se articular em defesa da diversidade, respeitando-a em suas manifestações culturais e propondo currículos que atendam às necessidades de todos e todas que se encontram envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Os PCN abordam essa temática, viabilizando o trabalho do/a professor/a de forma a questionar as origens e manifestações de racismo, preconceito e discriminação de qualquer tipo no contexto escolar. Vale ressaltar que são propostas flexíveis à realidade local do sujeito, ao contexto social em que vive.

LITERATURA, DIVERSIDADE E APRENDIZAGEM

A literatura infantil contribui para o crescimento emocional e cognitivo da criança, as histórias contribuem para que as crianças se sintam fascinadas e encantadas, e o papel da escola ao inserir a literatura no cotidiano infantil contribui para a formação de alunos leitores. Neste sentido, a literatura na educação infantil deve ocorrer de uma maneira lúdica e prazerosa para a criança, permitindo que a mesma possa encantar-se e entrar no mundo de fantasia que a literatura infantil proporciona.

Segundo ZILBERMAN (1998) a literatura e a escola compartilham um aspecto em comum que é a natureza formativa, tanto a obra de ficção como a instituição de ensino, estão voltadas a formação do indivíduo, no entanto, as histórias infantis apresentam um mundo em que a criança pode fantasiar várias coisas, sendo possível, por meio das histórias, realizar atividades diversas, colocando a sua imaginação e criatividade em prática.

Com relação a palavra literatura, podemos considerar dois significados históricos básicos: 1º) até o século XVIII, a palavra mantém o sentido primitivo de sua origem latina - literatura - significando conhecimento relativo às técnicas de escrever e ler, cultura do homem letrado, instrução; 2º) da segunda metade do século XVIII em diante, o vocábulo passa a significar produto da atividade do homem de letras, conjunto de obras escritas, estabelecendo-se, assim, a base de suas diversas acepções modernas. (SOUZA, 1999, p. 40-41).

Quando a criança passa a ser representada nos materiais trabalhados na escola e é capaz de encontrar as suas características ali presentes, a sua autoestima é elevada e a formação de sua identidade também é influenciada. É importante que os materiais trabalhados tragam afirmações positivas em relação ao negro, em que a criança seja capaz de identificar-se em diferentes papéis e não somente em posição de inferioridade ou estereotipada. Normalmente, a criança negra apresenta dificuldade em auto afirmar-se, não conseguindo perceber a sua representação nos diferentes contextos abordados na escola.

Cabe ao professor trabalhar com materiais e obras literárias adequadas a temática étnico racial, que contemple as diferentes culturas e contextos. Na escolha do material o professor deve atentar-se se os livros abordam a imagem do negro e do afro descendente de uma maneira afirmativa, abordando diferentes temáticas e desvinculando um pouco dos modelos europeus sempre utilizados como modelo nas escolas.

A escola como espaço em que se constrói o conhecimento e abrange toda a diversidade, deve trabalhar para propiciar uma educação voltada a diferença, diversidade e pluralidade, nos mais diferentes aspectos, religioso, cultural, étnico, etc., oportunizando aos alunos o contato com as mais diversas formas de manifestação cultural, ampliando o respeito e a valorização, contribuindo para a formação de um ambiente aberto a diversidade e ao respeito ao próximo. Promover práticas voltadas a diversidade significa romper com

certos padrões estabelecidos e trabalhar no sentido da heterogeneidade, abandonando os vínculos fortemente enraizados na escola e na sociedade como um todo.

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade étnico cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (BRASIL, 1997, p. 32).

A literatura educacional, no que tange à temática da diversidade cultural, é amplamente discutida e centrada na relação com o contexto escolar. O assunto sobre o trabalho com essas temáticas em sala de aula tem sido muito abordado, visto que é nesse espaço que encontramos a pluralidade de culturas, opiniões e ideias, que supostamente, pode-se ter uma demanda maior em situações conflitantes relacionadas a não aceitação da diversidade.

Com certeza, a partir do momento que o universo escolar passa a tratar cientificamente da história do Continente Africano, de seus países e respectivas matrizes étnico-culturais; do sequestro e da venda clandestina de negros africanos para o trabalho escravo no Brasil; dos processos ideológicos de construção das categorias de raça e cor que sustentam a prática do racismo, bem como dos complexos psicológicos que permeiam o imaginário sociocultural brasileiro, a educação nacional será, de fato, um palco

no qual se encenam novas performances de igualdade de direitos, liberdade de interação de saberes e respeito às diferenças (COSTA, 2008, p.35).

O tema Pluralidade Cultural aborda a valorização das características culturais e étnicas de diferentes grupos sociais, além do incentivo ao convívio de diferentes grupos, tornando a diversidade uma característica que favorece a valorização e o enriquecimento social e cultural. O papel da escola no trabalho com a pluralidade cultural, fundamenta-se em formar os seus alunos para que sejam capazes de reconhecer e respeitar as diferenças que fazem parte do contexto histórico e cultural de nossa sociedade. Esta temática deve ser abordada de forma que se constitua como uma forma de orientação às práticas sociais e não apenas como um conjunto de normas a serem seguidas.

Atualmente nas discussões da área da educação, a temática do multiculturalismo, tanto como conceito quanto como projeto, tem ocupado cada vez mais espaço, trazendo para a cena central a problemática da diversidade de cultura presente no mundo contemporâneo. [...] Um dos maiores desafios postos à educação escolar pública é, justamente, lidar com a questão das várias formas de diversidade presentes no seu interior (nível sócio econômico, gênero, etnia, raça, orientação sexual, religião, idade, etc). (LEITE, 2014, p. 19).

A escola, em seu projeto político pedagógico e o professor em sua prática, deve estudar as obras literárias que possuem a temática voltada para as relações étnico raciais e que abordam histórias cujo protagonistas são

afro brasileiros ou de matriz africana. Desta maneira, compreender quais são os aspectos trabalhados referente a identidade, ao reconhecimento e ao empoderamento dos leitores negros. De que forma tais conteúdos mantem relação com os outros grupos sociais valorizando as diferenças e as identidades coletivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos aspectos abordados nesta pesquisa é possível destacar que o trabalho em sala de aula deve contextualizar as questões raciais, abordando conceitos que possam colaborar para o reconhecimento da diversidade, valorizando o coletivo e combatendo posturas preconceituosas e incorporando a história e a cultura do povo negro, nos conteúdos a serem abordados em sala de aula. Desta maneira, os alunos podem conscientizar-se e aprender pautados na ética, respeito e valorização das diferenças.

Com a promulgação da Lei 10.639/03 foram trazidos diversos questionamentos sobre a abordagem do tema das relações étnico-raciais na escola e de que forma os educadores, neste novo contexto, devem trabalhar e discutir tais temáticas em sala de aula, cumprindo com o disposto na legislação e efetivamente buscando formas de consolidar nas relações escolares, o respeito à diversidade e a tolerância às diferenças.

Além deste aspecto é de fundamental importância que a escola se constitua em um local no qual é preciso estabelecer a convivência com a diferença e adequar-se à realidade social que está a sua volta,

exercendo o seu papel de produtora de cultura escolar que deve estar pautada no protagonismo dos alunos como sujeitos de direitos, construindo práticas de cidadania e respeito.

Foi possível evidenciar que os educadores e demais profissionais envolvidos no processo educacional têm um grande desafio para entender como lidar, abordar e trabalhar com diferentes culturas, diferentes religiões, diferentes raças e etnias, dentre outras especificidades e diferenças que são contempladas no ambiente educacional.

O trabalho em sala de aula deve contextualizar as questões raciais, abordando conceitos que possam colaborar para o reconhecimento da diversidade, valorizando o coletivo e combatendo posturas preconceituosas e incorporando a história e a cultura do povo negro, nos conteúdos a serem abordados em sala de aula. Desta maneira, os alunos podem conscientizar-se e aprender com base no respeito e valorização das diferenças.

A escola e os seus educadores devem inserir em suas práticas pedagógicas propostas adequadas para que a diversidade humana seja discutida de forma democrática, permitindo um posicionamento crítico por parte dos alunos, com ações e atitudes que possam contribuir para a diminuição de práticas discriminatórias e preconceituosas, que possam ser vivenciadas no contexto social e escolar. Além destes aspectos temos a valorização da cultura negra e a desconstrução de estereótipos e preconceitos sobre os africanos e seus descendentes, fatores muito importantes para o combate

ao racismo, que muitas vezes, está enraizado no cotidiano escolar e nos espaços sociais nos quais convivemos.

A escola, em todos os seus níveis de ensino e modalidades deve atuar para promover uma educação voltada para a valorização das pessoas, formação de valores e comportamentos sociais livres de preconceito e intolerância. A educação escolar deve estar pautada na tolerância e no respeito as diferenças, seja de qual origem for, a diversidade humana deve ser vivenciada e respeitada, contribuindo para a quebra de estigmas, estereótipos e preconceitos.



SILVIA DE OLIVEIRA FLORES

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos - UNG (1995); Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Braz Cubas (1999); Graduação em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2010); Graduação em História pela Faculdade Paulista São José (2016); Pós-graduada em Arte, Educação e Terapia (2013); Pós-graduada em História das Artes (2014); Pós-graduada em Psicopedagogia (2015); Pós graduação em Cultura Africana (2017); Especialista em Neurociência e Educação pela Faculdade Campos Salles (2017); Professora de Ensino Fundamental e Médio - na EMEF Senador José Ermirio de Moraes.

REFERÊNCIAS

BRITO, José Eustáquio de. Educação e Relações Étnico-Raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. Ano 14, nº 18, 2011. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/231/201>> Acesso em 05 agosto 2018.

BRASIL. Lei 9394 – 24 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 2000. 147p.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10/01/2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos in Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 - Secretaria

de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

COSTA, Amâncio. Lei 10.639/03, cotidiano escolar e literaturas de matrizes africanas: da ação afirmativa ao ritual de passagem. In: COSTA, Amâncio et al. Literaturas Africanas e afro-brasileira na prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LEITE, Maria Aparecida. Diversidade Cultural no Contexto Escolar. Universidade Estadual da Paraíba. Pró Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação a Distância. 2014.

SILVA, Natalino Neves da. A diversidade cultural como princípio educativo. Universidade Fumec. Belo Horizonte. Ano 8, nº 11, 2011. Disponível em: <www.fumec.br/revistas/paideia/article/download/1307/888> Acesso em 05 agosto 2018.

SOUZA, R. A. Teoria da literatura. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Global. 1998.



ESTRATÉGIAS DE AÇÕES PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DEFICIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: A Educação Inclusiva vem sendo discutida legalmente de forma significativa e crescente ao longo de algumas décadas, com isso surgem novos desafios para os educadores que atuam nas escolas de Educação Infantil, o que nos leva a refletir sobre a real inclusão nas ações pedagógicas dos profissionais em relação ao aprendizado de qualidade que demonstre de forma efetiva a integração das crianças. O objetivo da pesquisa é conhecer as estratégias de ensino dos professores no cotidiano das crianças deficientes. Para isso, a pesquisa procurou identificar as estratégias por meio de pesquisas com as professoras numa tentativa de analisar seus planejamentos em prol da inclusão. Além disso, foram realizadas observações das crianças em ambientes educativos para uma reflexão juntamente com as educadoras e educadores que atuam no âmbito escolar infantil a fim de buscar soluções para enfrentamento dos desafios presentes nas relações humanas e de trabalho de inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Estratégias de Ensino; Ambiente Escolar Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva por todo país vem apresentando evoluções nas políticas públicas e com isso muitos desafios para serem superados. A Inclusão na atualidade vem se mostrando mais pontual, porém há muitas necessidades de aprimoramento nas práticas pedagógicas. As barreiras se apresentam em grandes proporções especialmente para o professor que atua com as crianças deficientes, ficando evidentes as dificuldades de consolidar teoria com a prática. Pensando nisso, a questão que norteia as ações dos educadores aponta para o aprimoramento do mesmo no intuito de buscar mais formação, se preparar e dedicar para melhor atender as crianças com suas especificidades. A pesquisa se desenvolverá mediante ao embasamento teórico sobre estratégias de ações pedagógicas, sobre uma sucinta pesquisa e uma bibliografia pertinente para sinalizações fundamentais para a educação inclusiva nas Instituições de Ensino Infantil, envolvendo temáticas como “Processo de Inclusão Social”; “Parcerias, articulação compartilhada”; “Direito a brincadeira como elemento constitutivo para aprendizagem inclusiva”; “Professores, formação continuada”.

Estudos apontam que o ensino se mostra de fato inclusivo quando todos reconhecem as diferenças e adquire respeito por elas, mais no âmbito escolar que é o primeiro contato social que as crianças têm. Com olhar para uma Educação para todos, com objetivo de preparar o educando para o convívio em sociedade, a escola precisa se atentar para

não limitar o direito de ir e vir de todas as crianças, se referindo especificamente as Instituições de Ensino Infantil.

Ao nos referirmos em educação Inclusiva para crianças é entender a ludicidade como ações fundamentais para incluir brincando todas as crianças com suas particularidades, a fim de se pensar em educação de qualidade e significativa para quem aprende e ensina. Para tanto, compartilhar responsabilidades significa se debruçar em um sistema de ensino que possa incluir ações que valorizem as crianças, que as respeitem em todos os aspectos, que as práticas de ensino tenham como foco se atentar para todos os detalhes e necessidades apresentadas pelas crianças. O envolvimento das famílias no processo de ensino e aprendizagem vem apresentando significativos avanços dos alunos, ouvir os familiares requer uma colheita farta para elaboração de um planejamento rico e de qualidade.

O professor precisa se debruçar com mais preparo em cima dessa temática, sair do senso comum, dos achismos e realmente partir para mais qualificação profissional, para então colocar em prática as estratégias planejadas coletivamente ou individualmente, pois estamos nos referindo à formação de crianças pequenas que estão se preparando para um convívio social inclusivo e autônomo ao longo de todas suas vidas.

O assunto se justifica pela importância das ações pedagógicas dos professores, além da necessidade de pensar sobre a formação do educador, suas estratégias de ensino e seu planejamento voltado para

práticas efetivas de inclusão. A Educação Inclusiva nas Instituições de Ensino Infantil precisa de profissionais que tenha um olhar voltado para a aceitação das diferenças, que contribua para a aprendizagem de qualidade e que proponha significativas estratégias de ensino para atender todos os alunos.

Para o profissional de educação ampliar seu repertório de sugestões de ensino, além de buscar constante formação, é preciso conhecer a história das crianças para se trabalhar com elas em especial com as crianças deficientes nessa perspectiva inclusiva, o trato com as famílias, o contexto em que vivem são fontes inesgotáveis de informações que irão enriquecer o trabalho pedagógico.

As parcerias com os sistemas públicos (AEE), com as famílias, as formações constantes pelos educadores, os planejamentos bem elaborados, são recursos preciosos de ações que viabilizam a Educação Inclusiva de qualidade, concretizando a teoria com a prática efetiva da inclusão nas escolas, tendo em vista o aprimoramento e ampliação tanto das legislações vigentes, quanto das práticas reais no cotidiano das Instituições de ensino. O objetivo mais minucioso dessa pesquisa é voltado para as principais estratégias que viabilizam efetivamente as ações pedagógicas com crianças pequenas deficientes na perspectiva da inclusão nas escolas de Educação Infantil. Para colaborar com a pesquisa citemos (Decreto nº 57.379 de 13 de outubro de 2016; Art. I- inciso VII).

“do currículo emancipatório, inclusivo, relevante e organizador da ação pedagógica na perspectiva da integralidade, assegurando

que as práticas, habilidades, costume, crenças e valores da vida cotidiana dos educandos e educandas sejam articulados ao saber acadêmico”.

PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL

As observações de fatos históricos revelam que as Unidades de Ensino Infantil em nosso país se tornam inclusivas quando permitem o reconhecimento das diferenças das crianças mediante ao desenvolvimento da aprendizagem na perspectiva da equidade nas diferenças, pensando em novas ações pedagógicas que permitem a inclusão de todos. Para as políticas públicas que permeiam a Educação Inclusiva ao longo de décadas, muitos apontamentos foram feitos para assegurar o acesso e a permanência dos educandos deficientes nas escolas públicas ou não. Com a preocupação de se pensar sobre a Educação Inclusiva, muitas Leis, decretos e portarias foram sancionados para garantir o direito dos alunos deficientes. Um dos documentos que muito contribuiu para o progresso da Inclusão é a Declaração de Salamanca que declara os princípios que constituem uma Educação básica inclusiva. “Toda criança tem o direito fundamental à educação e deve ser dada a ela a oportunidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem” (Declaração de Salamanca, 1994 p. 01).

Tendo em vista o processo de ensino para todos, não nos resta dúvidas que a busca pela integração demonstra de forma significativa grandes avanços dos direitos dos deficientes. Entretanto não é fácil e imediato o exercício

de novas ações, pois as mudanças das pátrias independem dos âmbitos da escola, indo além dos muros e deixando ainda muito a desejar.

Diante desse panorama, nos meados de 1980 nascem outras concepções de Inclusão Social, com a Constituição Federal que permite pensar num processo de adaptação na sociedade com as pessoas com deficiência, procurando contribuir na preparação da inserção social das mesmas, e de oportunizar o sucesso na vida cotidiana de cada uma delas.

Partindo dessa premissa, as Unidades de Ensino Infantil devem pensar a inclusão desde o início da escolarização, o primeiro contato social, visando entender que todos se igualam pelas suas diferenças. “Do reconhecimento, consideração, respeito e valorização da diversidade e da diferença e da não discriminação” (Decreto 57.379 de outubro de 2016 – inciso II).

A inclusão na escola impõe uma instituição de ensino em que todos os meninos e meninas estão incluídos sem nenhuma condição que possam limita-los em seus direitos de participação atuante no processo de ensino e aprendizagem, assegurando suas capacidades e enfrentando as barreiras, sem que nenhuma delas sejam empecilhos para uma discriminação de exclusão de toda turma.

A INCLUSÃO EFETIVA NAS UNIDADES DE ENSINO

Os ambientes de aprendizagem devem propiciar a inclusão em todos os aspectos, pensados e planejados, nos tempos, nos

espaços e nos materiais, rompendo as barreiras e potencializando as capacidades de todos os alunos, instaurando uma concepção de identidade escolar que acolhe e que não privilegia nenhum aspecto em especial, mas sim, entende que todas as diferenças são reconhecidas e atribuídas num currículo integrador para todos.

A escola deve abolir grupos que defina a qual turma de pertencimento, instaurando uma identidade de exclusão, deixando clara a divisão das crianças por potencialidades do que sejam capazes de realizar, ou seja, no grupo dos diferentes por limitações, os especiais, reafirmando a exclusão até mesmo por privilégios desnecessários. A inclusão efetiva requer garantir os direitos a diversidades, culturais, físicas, mentais, de gênero, etnias e etc. O Estado enquanto pátria deve assegurar que:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiências não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência; b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e. Efetivas medidas individualizadas de apoio sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico

e social, compatível com a meta de inclusão plena. (CONVENÇÃO SOBRE DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2009, P 14).

O currículo nas Unidades de Ensino deve contextualizar todas as necessidades apresentadas pelos aprendizes, partindo das suas vivências, do que são apresentados pelas famílias, assegurando que também as pessoas com deficiência sejam atendidas, possibilitando o desenvolvimento das habilidades e competências de forma autônoma em suas peculiaridades, com isso os planejamentos por parte dos professores e comunidade escolar estará de forma sistêmica procurando caminhos para melhor atender os alunos e suas especificidades. A valorização do contexto histórico, social e cultural de cada criança e sua família precisam ser ouvidas, discutido entre os profissionais e levado em consideração suas particularidades ao promover ações que tende a focar na aprendizagem significativa, que mobilize a exclusão das diferenças e incentive uma boa participação efetiva da criança com alegria e seus familiares, atentando-se para os registros no Projeto Político Pedagógico da escola. Mediante as reflexões podemos entender que:

IV – da promoção da autonomia e do máximo desenvolvimento da personalidade, das potencialidades e da criatividade das pessoas com deficiência, bem como de suas habilidades físicas e intelectuais, considerando os diferentes tempos, ritmos e formas de aprendizagem. (Decreto nº 57.379 de 13 de outubro de 2016; inciso IV).

Diante das colocações, torna-se urgente pensarmos em buscar estratégias

de ensino que contemple mudanças no trabalho pedagógico nas escolas, que realmente aconteça à inclusão em todos os aspectos na Unidade, vencendo muitas vezes uma formação cheia de estereótipos conservadores por parte dos profissionais que atuam no ambiente escolar, enfatizando ainda mais uma educação excludente. Nesse contexto, fica evidente a necessidade de aperfeiçoamento dos profissionais que atuam na educação, a persistência de firmar a teoria com a prática em especial o compromisso insistente de atender esse educando da melhor maneira, aprimorando os saberes para só assim aplicarmos um ensino qualitativo, entendendo que o papel da escola é antes de tudo se preocupar com a formação dos cidadãos para uma vida social.

PARCERIAS, ARTICULAÇÕES COMPARTILHADAS

Na visão da Educação Inclusiva, buscar parcerias é abrir caminhos para novas perspectivas de articulação de ações que beneficia atitudes educativas mais eficientes em prol dos bebês e crianças pequenas.

No campo de atuação da Educação Infantil a criança deve ser enxergada frente de sua deficiência, com todo potencial para interagir com a turma, o professor regente na sala precisa articular estratégias de ensino se envolvendo num trabalho colaborativo com outros profissionais. O Atendimento Educacional especializado – AEE é um bom exemplo de parceria que é regulamentado mais atualmente pela Portaria 8.764 DE DEZEMBRO DE 2016

que regulamenta DECRETO Nº 57.379, DE OUTUBRO DE 2016. Um serviço que desenvolve um trabalho organizado nas funções pedagógicas, que conta com uma equipe de profissionais especializados que atuam Sala de Recursos Multifuncionais. A SRM promove um movimento de romper as barreiras e potencializar os recursos que assegure um atendimento eficaz com público alvo. Estabelecer o diálogo constante entre o professor da sala comum e o professor especializado da Sala de Recursos é de suma importância para inserção do processo educativo dessas crianças, garantindo um espaço em que provoca condições favoráveis ao desenvolvimento delas.

Quando nos referimos sobre a função do AEE citamos:

“§1º O AEE terá como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras existentes no processo de escolarização e desenvolvimento dos educandos e educandas, considerando as suas necessidades específicas e assegurando a sua participação plena e efetiva nas atividades escolares.” (Art. V do DECRETO 57.379 DE OUTUBRO DE 2016).

O Atendimento Educacional Especializado é organizado no período oposto dos horários escolar da criança atendida; o PPP da Unidade Escolar precisa sinalizar um planejamento que contemple a parceria com o AEE; a equipe do Atendimento Educacional Especializado deve estar caminhando juntamente com a escola garantindo as informações necessárias para toda comunidade.

As famílias também merecem atenção

especial nesse processo de partilha de responsabilidades para o desenvolvimento dos educandos, com a finalidade garantir condições de integrações, trocas de informações e de atendimento em prol dessas crianças. Os momentos de encontros devem ser proporcionados pela escola visando os horários para as famílias que trabalham fora, em debates e participação democráticos quanto à organização do planejamento que irá ser oferecidos para as crianças no intuito da inclusão total das crianças.

DIREITO A BRINCADEIRA COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO PARA APRENDIZAGEM INCLUSIVA

A brincadeira é inerente às atividades das crianças fazendo parte de como elas compreendem o mundo aprendem e se expressam. A Ludicidade tem que fazer parte do currículo na Educação Infantil se concretizando a partir das experiências dos bebês e crianças pequenas, tomando por princípio as relações entre elas, como adultos, espaços e materiais. Compreendemos que as brincadeiras diante do contexto dizem respeito às propriedades dos planejamentos nas Instituições Infantis, contribuindo para aprendizagem dos meninos/ meninas e suas diversidades.

O brincar rompe barreiras deixando espaços para criatividade, eliminando as diferenças. Propor esses momentos de interação entre todos, deficientes ou não, deve ser firmado pelo professor ao elaborar os planejamentos das ações pedagógicas,

pensando em atividades que integrem os pequenos respeitando suas limitações, atentando-se para todos os detalhes para que realmente a inclusão nesse momento aconteça de forma prazerosa e natural, estimulando as crianças a participarem, oportunizando a troca de experiências com todos da turminha. Analisando as considerações, entendemos que: “IX- do direito à brincadeira e à multiplicidade de interações no ambiente educativo, enquanto elementos constitutivos da identidade das crianças” (Decreto nº 57.379 de 13 de outubro de 2016).

A Unidade Escolar deverá ser um campo aberto que compreende e valoriza as diferenças, que reconhece sua função social educativa. Portanto repensar as práticas inclusivas na perspectiva da ludicidade é ressignificar as relações das crianças com deficiência. Utilizar o brincar como instrumento para que elas superem suas dificuldades e vivam experiências estimuladoras é propor o desenvolvimento da inserção no ambiente educativo da autonomia e criatividade. Santos (2000) explica que:

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão, construção do conhecimento. (SANTOS, 1997).

Facilitando a aprendizagem na inclusão e salientando a importância do brincar, podemos afirmar que a brincadeira é a vida da criança, que é sua forma de ser independente

e se fazer entender o mundo que está em sua volta. As atividades lúdicas devem ser bem elaboradas e estar inseridas no cotidiano dos educandos, provocando constantemente a motivação e envolvimentos das crianças com deficiência, propiciando para as mesmas encontrarem caminhos na superação de suas dificuldades. Estimular para brincar requer elaborar estratégias a serem pensadas pelos profissionais da educação, buscando parcerias e formação, pois essa tarefa requer comprometimento, devido ser um trabalho que tende a estimular a participação de todas as crianças sendo elas deficientes ou não.

PROFESSORES, FORMAÇÃO CONTINUADA

O desenvolvimento e avanços das políticas públicas em nossa sociedade sobre a inclusão no âmbito escolar vêm tomando grandes proporções de discussão e reflexão por parte de muitos especialistas. No entanto, as problemáticas que assolam nas Instituições de Ensino são cada vez mais assunto de muitos debates entre os profissionais atuantes em diversas áreas. As propostas de alicerçar as Leis no dia-a-dia nas escolas se tornou um grande desafio para superar o despreparo dos professores e toda equipe escolar, pois são inúmeras barreiras enfrentadas nas práticas educativas todos os dias.

A formação inicial dos professores sempre se apresentou muito abrangente, apesar de algumas disciplinas nas universidades sinalizarem para temática da Educação Inclusiva. Esta visão proporcionou certo

comodismo por parte dos professores gerando um desequilíbrio entre os avanços da legislação e a atuação dos profissionais nas escolas. Diante desses aspectos, os educadores demonstram muita insegurança ao receberem crianças com deficiência em sua turma, apresentando uma prática pedagógica muito básica, pautando-se no senso comum, conseqüentemente deixando de incluir efetivamente todas as crianças com suas diversidades e singularidades.

Cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilitem um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (PRADO E FREIRE, 2001, p.5).

Neste contexto, muitas são as estratégias apresentadas para mudar essa realidade nas escolas atualmente, o professor necessita de formação, preparar-se para trabalhar com as diferenças e as diversidades das crianças que caem em suas mãos, saindo das ações homogêneas de ensinar e do pensamento obsoleto de compreender a escola e seus avanços como todo. Portanto para que aconteça verdadeiramente a inclusão nas Instituições de Ensino é preciso constante qualificação profissional para que ocorram significativos avanços de integração das crianças com deficiência.

Vale ressaltar nesse processo de ensino e aprendizagem as oportunidades de participação das famílias num movimento de fala e escuta por meio de muito diálogo, salientando a escola como um espaço de convivências e formação para todos

envolvidos no crescimento e educação de nossas crianças. Evidenciando esforços para criar alternativas crescentes e contínuas para contribuição de ações efetivas que visam os alunos com deficiência, aprimorando os olhares para garantia de novas formas de trabalhar com as diversidades por intermédio das práticas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela observação dos aspectos analisados essa pesquisa fundamentou-se na importância de ser um profissional da educação com responsabilidade, em ser mais especificamente um educador com qualidade, ou seja, se debruçar sobre a temática da inclusão escolar de forma efetiva no cotidiano escolar. Refletirmos por diversos ângulos as possibilidades de buscarmos estratégias de ações pedagógicas para enfrentamento dos desafios de inclusão das crianças nas aprendizagens de forma autônoma.

O desenvolvimento social requer um acolhimento inicial nas escolas de educação infantil para preparação da inserção na sociedade e o exercício da cidadania em razão à aceitação das diferenças. As Instituições de educação Infantil apresentam inúmeros desafios para integrar as crianças com deficiências, uma delas é a falta de preparo por parte dos professores e de um planejamento de qualidade nessa perspectiva inclusiva. Entretanto os esforços das educadoras em trabalhar com essas crianças em questão são enormes, o tempo todo buscam a criatividade para conseguirem suprir algumas

necessidades dos meninos e meninas. Porém vale lembrar que a formação do professor e processual e continua sair da zona de conforto dos primeiros encontros sobre a teoria da inclusão é de suma importância para ensino de qualidade. As ações e planejamento dos professores devem ter respaldo teórico para conseguirem consolidar com a prática, visando à articulação do desenvolvimento das crianças com deficiências e as adaptações necessárias das atividades para criarem condições de participação das crianças de inclusão ou não. Mediante a tais colocações, tudo isso deve ser pensado com segurança e propriedade para que não ocorram danos irreversíveis na educação dos educandos.

Trabalhar com Educação Inclusiva é articular um movimento de investigação contínua com os profissionais que compõem o quadro de atendimento para essas crianças- AEE, CEFAL, CAPS, NAAPA etc., para melhor atender os alunos deficientes. A fim de promover parcerias e compartilhar responsabilidades e também estratégias de atendimento com qualidade para as crianças. Analisar sobre essas colocações é compreender que as famílias devem ser ouvidas como fonte de recursos informativos para planejar ações pontuais e significativas para ensinar as crianças, porém para tanto, é preciso estabelecer combinados com os pais/responsáveis dos bebês e crianças pequenas, trocas de experiências, não desistir das famílias e pontuar acompanhamento colaborativo e enriquecedor para Unidade.

O educar e cuidar na educação da primeira infância são fatores que não podem ser tratados isoladamente, estão articulados

numa sintonia de se fazer com qualidade o que é inerente de uma Instituição de Ensino de Educação Infantil. Ensinar com qualidade requer se atentar para o que está posto legalmente, buscar recursos, planejar mediante ao tempo, espaços e matérias apresentados, potencializar as capacidades das crianças com suas especificidades, com finalidade de inclui-las o máximo possível no contexto escolar e prepara-las para vida em sociedade.

Quando falamos de Educação Infantil não podemos deixar de mencionar as brincadeiras e os brinquedos como facilitadores de inclusão na escola, o brincar não excluir ele agrega sem colocar barreiras, ele estimula a criatividade e por tudo isso, deve constar de início ao fim nos planejamentos pedagógicos dos professores. Pensar juntos nessa temática inclusiva e desenvolver as práticas do fazer pedagógico vem de encontro com a proposta de trabalhar as habilidades de cada criança, incentivar suas capacidades para superar suas limitações. Educar com olhar inclusive é pensar em maneiras de estabelecer com sucesso a participação e o desenvolvimento das crianças com deficiência, sua autonomia, colocando a frente da deficiência a questão humana de cada uma delas, entendendo que deficiência não é um problema é uma especificidade, uma condição do ser humano.

O fechamento dessa pesquisa nos levou para considerações profundas sobre a importância de se debruçar na formação dos professores, ampliando os recursos das parcerias e responsabilidades tanto das Instituições Públicas, quanto das famílias dos meninos e meninas de inclusão. Para

refletirmos atualmente e para o futuro, o planejamento inclusivo, projetos também é algo a ser discutido com cuidado nas unidades de ensino infantil, sobretudo o envolvimento de todos no ambiente escolar para uma educação inclusiva de fato.



SIMONE BENTO DE OLIVEIRA

Graduação em Letras na Universidade Camilo Castelo Branco (2001); em Pedagogia na Universidade Nove de Julho (2011); Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Universidade Federal Fluminense / Instituto de Matemática e Estatística Lante – Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino (2018). Professora de Ensino Fundamental II- Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino; Professora de Educação Infantil e Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Agosto, 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha, jun. 1994.

DECRETO 57.379,13 de Outubro de 2016; incisos II e IV.

PORTARIA 8.764 de Dezembro de 2016.

PRADO, M.E.B. B; FREIRE; F.M.P.A. "Formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional". In: FREIRE, F.M.P; Valente, A. (Org). "Aprendendo para vida: os computadores na sala de aula". São Paulo: Cortez 2001.

SANTOS, Santa M.P. "Brinquedoteca o lúdico em diferentes contextos". Petrópolis. Rio de Janeiro: Zahar/INL - 1997.



QUAL IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DO PEA PARA INCLUSÃO DOS DEFICIENTES

RESUMO: Com o objetivo de esclarecer até que ponto o Projeto Especial de Ação – PEA faz parte da formação dos educadores no estabelecimento de ensino e sua co- laboração acerca da interação das pessoas com deficiência intelectual no ensino fundamental de nove anos do ciclo de alfabetização. Há diferentes formas de ver a pessoa com deficiência intelectual, passando pelo abandono, superproteção, segregação, integração e atualmente a inclusão. Sabe-se que este conceito tem uma relação estreita com as concepções sociais, políticas, econômicas e ideais que norteiam cada período da história. Com a contribuição de diversas bibliografias e prioritariamente informações do MEC – Ministério de Educação e Cultura e os documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, para assegurar a interação, além do governo proporcionar ambientes, garantir benefícios e responsabilidades, fazer planejamentos, há necessidade das parcerias nas Unidades Escolares da Equipe Multidisciplinar até mesmo nas reuniões de formação dos educadores. Entende-se que para a formação dos professores na inclusão escolar precisa ser um processo que realmente busca garantir uma educação de qualidade, sendo uma escola de qualidade, necessariamente, atenderá as necessidades especiais de todos os alunos.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Interação; Educação Inclusiva; Equipe Multidisciplinar.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tenta apresentar uma reflexão frente às leis, para que possamos enfrentar esse desafio ciente dos recursos legais disponíveis, pois muito se discute sobre a prática docente-estratégias e recursos, mas é preciso lembrar que não basta boa vontade é necessário condições de trabalho e é certo que educandos especiais, em sua maioria, necessitam de um apoio extracurricular para desenvolver seus potenciais, este pretende ser instrumento de apoio à discussão dos desafios para uma construção de uma escola efetivamente inclusiva.

É fato que grandes transformações no sistema de ensino acontecem, e aconteceram decorrentes na mudança da sociedade ao longo da história, uma vez que essas exigiram, e exigem que a escola acompanhe tais mudanças adequando-se a novas demandas. A mudança de um sistema educacional, com características excludentes e segregarias, para um sistema que se comprometa com o atendimento de todos com qualidade e eficiência que requer um planejamento difícil de mudança, de maneira à analisar pedagogicamente, como da realização dia a dia de educação e aprendizagem docente.

A resistência frente a esse desafio, que alguns ainda insistem em chamar de novo, haja vista que consta na nossa legislação desde 1961, sobre o direito de educação para as pessoas com necessidades especiais e que devem ser inseridas no nosso cotidiano e de forma gradual na escola regular. Dificultando o aprofundamento a cerca do conhecimento construído e já transformado ao longo dos

anos, bem como os encaminhamentos que se fazem necessários para a uma construção de uma escola inclusiva, tendo como base o conhecimento como ferramenta de transformação.

Foi analisado pelos profissionais da educação e demais pesquisadores que para uma boa formação educacional do professor não basta curso superior, pós-graduação, mestrado, há necessidade de uma formação continuada na prática, conhecimento literário e discussões em grupo para a troca de experiências que trará um bom desempenho profissional e satisfação de trabalho. Quanto mais os profissionais da educação estiverem envolvidos nos temas baseados a sua prática, experiências do cotidiano e pesquisas teóricas, proporcionará uma qualidade de trabalho melhor junto aos alunos. É nesse espaço de formação na escola que entre os muitos assuntos a serem discutidos se faz necessário ampliar as discussões nas escolas para o processo de interação, buscando elencar caminhos percorridos e os que ainda faltam percorrer levantando prioridades, ou seja, metas a serem alcançadas, pois uma escola inclusiva requer como já mencionada, princípios coletivos e estes precisam ser fomentados ao longo do processo educacional mediante as relações humanas existentes. Temos a portaria 1566-08 da Secretaria Municipal de Educação que rege está ação, de caráter formativo e o acompanhamento das ações pedagógicas realizadas na escola, focando a melhoria na qualidade de educação para todos os alunos e ressalvas para os alunos com necessidades especiais, referências

para aprendizagens e avaliações que podem e devem ser analisados junto à formação continuada PEA.

Na portaria 1566-08 SME, observa-se, que é pertinente o uso desse espaço para formação continuada e dentre outros temas a ser discutido o processo de inclusão nas unidades escolares deve ser discutido e revisto sobre a perspectiva da prática educativa, pois acredito que por meio da educação continuada enquanto processo que o docente vai construindo seus saberes e rompendo com paradigmas impostos pelo sistema de ensino. O professor vai se desestabilizando e percebendo a necessidade da mudança, quebrando a resistência adquirida e buscando novas alternativas para o desenvolvimento do trabalho.

EDUCAÇÃO CONTINUADA: O PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO REFLEXÕES E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Imagem Paulo Freire e Figura 1



<https://kdfrases.com> › Autores › Paulo Freire acesso em 28 julho 2018

Na literatura educacional, há consenso nas ideias de que nenhuma formação inicial, é suficiente para o desenvolvimento profissional (Candau,2001;Santos,1998). Esse consenso põe em destaque as necessidades de pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento profissional do professor.

Pode-se dizer que, na perspectiva dos estudos sobre o tema, a formação continuada é tida como necessária não somente para tentar minimizar as lacunas da formação inicial, mas por ser a escola um espaço (lócus) privilegiado de formação e de socialização entre os professores, no qual atualizam e desenvolvem saberes, conhecimentos docentes e realizam trocas de experiências entre os pares.

É nesse espaço de formação na escola que entre os muitos assuntos a serem discutidos se faz necessário ampliar as discussões sobre o processo de inclusão dentro de cada unidade escolar, buscando elencar caminhos percorridos e os que ainda faltam percorrer levantando prioridades, ou seja, metas a serem alcançadas, pois uma escola inclusiva requer como já mencionada, princípios coletivos e estes precisam ser fomentados ao longo do processo educacional mediante as relações humanas existentes.

Segue a portaria que rege esta ação, nesta nota-se o caráter formativo e o acompanhamento das ações pedagógicas realizadas na escola, focando a melhoria na qualidade de educação para os alunos.

PORTARIA 1566/08 - SME

Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação - PEAs e dá outras providências. O Secretário Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, e, considerando: as disposições constantes na Lei Federal nº 9.394/96, especialmente nos artigos 12, 13 e 61; o estabelecido na Lei Municipal nº 14.660/07, em especial no § 2º do artigo 13 e artigos 16, 17 e 18; a política de formação de educadores em face das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação; a implantação do, “Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais” e outro a necessidade de estabelecer critérios gerais para que as Unidades Educacionais possam elaborar, desenvolver e avaliar seus Projetos Especiais de Ação, em consonância com o Projeto Pedagógico;

Observa-se, que é pertinente o uso desse espaço para formação continuada e dentre outros temas a ser discutido o processo de inclusão nas unidades escolares deve ser discutido e revisto sobre a perspectiva da prática educativa, pois acredito que por meio da educação continuada enquanto processo que o docente vai construindo seus saberes e rompendo com paradigmas impostos pelo sistema de ensino. O professor vai se desestabilizando e percebendo a necessidade da mudança, quebrando a resistência adquirida e buscando novas alternativas para o desenvolvimento do seu trabalho.

Imagem Lev Vygotsky e figura 2



<https://www.pensador.com> › Pensador › Autores › Lev Vygotsky e acesso 29 julho 2018.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O IDEAL DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS

Para a autora Rosita (2006) mediante pesquisas verificou que os movimentos internacionais, no âmbito educacional, ocorridos em 1990 (Jomtien, Tailândia) e em 1994 (Salamanca, Espanha), embora calcados nos mesmos princípios e voltados aos mesmos ideais, curiosamente, tem gerado algumas incompreensões, aos alunos com necessidades especiais. Do primeiro, já com mais de uma década, resultou a Declaração que cita a importância de uma educação de qualidade para todos sem exceções, o ensino-aprendizagem, para qualquer aluno, sem discriminações. (Carvalho, 2006,p.153).

Do primeiro, já com mais de uma

década, resultou a Declaração Mundial de Educação para Todos contendo uma série de recomendações voltadas à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, para qualquer aluno, sem discriminações. (Carvalho, 2006, p.153).

Na Declaração de Salamanca houve recomendações de urgência para o atendimento de todos os alunos, evitando as práticas discriminatórias e excludentes.

Observou-se que apesar dos dois movimentos estarem baseados nos mesmos ideais, houve controvérsias: A Declaração Mundial de Educação para Todos estava sendo vista pelos professores que trabalham com o ensino regular e assim não se motivam em conhecer e discutir o texto de Salamanca e assim os professores que estão voltados com a Educação Especial acabam não se envolvendo com a Declaração Mundial de Educação para Todos.

Na verdade tanto a Declaração Mundial de Educação para Todos: Necessidades Básicas de Aprendizagem, como a Declaração de Salamanca e Linha de Ação, contem o ideal da educação inclusiva por meio da remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação. (Carvalho, 2006, p.154).

A verdadeira inclusão não é simplesmente matricular um aluno numa sala de aula, mas sim verificar as singularidades, as formações e tensões neste grupo, investigar a evolução e construção dos diferentes papéis que cada um vai assumindo nas relações com seu parceiros. Fazer um sociograma daquela sala e prepará-la para aquele aluno bem como prepará-lo para aquela sala. (Fabrício Souza; ZIMMERMANN, 2007, p.27)

Inclusão na área de educação é acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. O termo é associado mais comumente à inclusão de pessoas com deficiência física e mental. Mas ter atenção especial sobre Educação Especial que existem salas que atendem só alunos com deficiências. Isso também é ilegal.

DIFERENÇA ENTRE INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO

Imagem Paulo Freire e figura 3



<https://kdfrases.com> › Autores › Paulo Freire e acesso 28 julho 2018.

Embora ambas constituam formas de inserção da pessoa com necessidades educacionais especiais, a prática da integração vem dos anos 60 e 70, e baseou-se no modelo médico-clínico da deficiência. Neste modelo, os educandos de necessidades educacionais especiais precisavam modificar-se (habilitar-se, reabilitar-se, educar-se) para tornarem-

se aptos a satisfazerem os padrões aceitos no meio social, familiar, escolar, profissional, recreativo e ambiental. A prática da inclusão vem da década de 80, porém só consolidada nos anos 90. Segue o modelo social da deficiência, segundo o qual a nossa tarefa consiste em modificar a sociedade (escolas, empresas, programas, serviços, ambientes físicos etc.) para torna-la capaz de acolher todas as pessoas que apresentem alguma diversidade; portanto, estamos falando de uma sociedade de direitos para todos. (Almeida, 2004, p.14 e 15).

LEIS E PORTARIAS

A lei de diretrizes e base 9394/96 entre outras providencias, traz em seu cerne uma proposta que “enxerga” o educando com necessidades especiais não como origem de um problema ,mas coloca aos sistemas de ensino e ás escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem a diversidade de seus alunos, melhorando a educação não só para os portadores de necessidades especiais mas para todos contando com os serviços e recursos especiais necessários.

Portaria do MEC nº 1.679/99 Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

Lei nº 10.098/00 Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá

outras providencias.

O Educando Com Necessidades Educacionais Especiais conta com Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de fevereiro de 2001 - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquela não vinculada a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis.

Temos a Educação Especial na Prefeitura Municipal de São Paulo:

- DECRETO Nº 45.415, DE 18 DE OUTUBRO DE 2004

Estabelece diretriz para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino.

- PORTARIA Nº 5.718, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2004

Dispõe sobre a regulamentação do Decreto 45.415, de 18/10/04, que estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais

no Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências.

• PORTARIA INTERSECRETARIAL Nº 22, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2004

(...) CONSIDERANDO a necessidade de planejamento de ações inter setoriais que visam constituir serviços de apoio às pessoas com deficiências/ necessidades educacionais especiais nas Subprefeituras/ Unidades Educacionais;

CONSIDERANDO a necessidade de desenvolver em conjunto estratégias de orientação e estudo dos encaminhamentos para avaliação diagnóstica e atendimento nos serviços de educação, saúde e assistência social. (...)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A provisão de serviços educacionais que respondam adequadamente as necessidades específicas destes alunos é outro fator importante para favorecer uma oferta educacional adequada. A diversidade de necessidades educacionais exigidas por estes alunos torna necessário estabelecer uma variedade de serviços educativos que proporcionem respostas educacionais diferenciadas, cabe ressaltar que esses serviços como aqui acima expostos, estão garantidos por leis, portarias e decretos. Determinados alunos podem cursar o currículo comum com o suporte de materiais ou de pessoal especializado; outros podem compartilhar certas áreas; outros, somente certas atividades etc. É importante que a legislação pertinente estabeleça claramente diferentes modalidades de escolarização

(integração completa em aula, integração em algumas áreas, parte do período em escola regular e parte em escola especial, escola especial etc.), de modo a assegurar o fornecimento dos recursos necessários e a oferta de uma educação adequada às necessidades dos alunos, e acredito que a legislação brasileira, como já mencionado, apresenta tais possibilidades porém nos falta aprofundamento diante das “leis” vigentes para que o discurso da inclusão passe a ser um discurso de garantia de direitos. E o espaço de formação na escola que entre os muitos assuntos a serem discutidos se faz necessário ampliar as discussões sobre o processo de inclusão dentro de cada unidade escolar, buscando elencar caminhos percorridos e os que ainda faltam percorrer levantando prioridades, ou seja, metas a serem alcançadas, pois uma escola inclusiva requer como já mencionada, princípios coletivos e estes precisam ser fomentados ao longo do processo educacional mediante as relações humanas existentes. Segue a portaria que rege esta ação, nesta nota-se o caráter formativo e o acompanhamento das ações pedagógicas realizadas na escola, focando a melhoria na qualidade de educação para os alunos.



SOLANGE PRAÇA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIFAI – Ipiranga (2000); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade São Luís (2004); Especialista em Educação Inclusiva pela APAE de São Paulo (2001); Especialista em Educação Especial- Deficiência Auditiva pela Faculdade UNIFESP (2008); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEF BRIGADEIRO FARIA LIMA e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEBS HELEN KELLER.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Marco Antônio; ALMEIDA Mauro de. Cartilha da inclusão escolar: Inclusão Baseada em Evidências Científicas. Rio Preto: ABDA, 2014.

BENACHIO, Marly das Neves e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (2012). Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e Almeida, Laurinda Ramalho de (Orgs.) O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988

BRASIL. Ministério da Educação LEI nº9394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília:1996

_____. Declaração de Salamanca. Brasília, DF: UNESCO,1994.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/90. Brasília 1990.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, PRIMAD Programa de Apoio ao Dirigente Municipais de Educação- Brasília 2006.

BRASIL. Ministério da Educação – Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais (PRADIM) / Secretaria de Educação Básica- Brasília, DF.,2006.

BRASIL. Ministério Público Federal. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classe comum da rede regular. 2ª ed. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Brasília, 2004.

CAMARGO, E. P. Inclusão e necessidade especial: compreendendo identidade e

diferença por meio do ensino de física e da deficiência visual. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

CANAU (2001) SANTOS, L. L. C. P. (1998). Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA (org.) Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papyrus.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". 4. ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2006.

DECRETO Nº 45.415, DE 18 DE OUTUBRO DE 2004.

GARRIDO, Elsa (2009). Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs) O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2009.

GÜNTHER, Hartmut (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? Brasília In: Psicologia: Teoria e Pesquisa, maio-ago. 2006, vol.22, pp. 201-210. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em 23 de abril de 2018.

LUCKE, M. ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Nilson José. Pensando e fazendo educação de qualidade. São Paulo: Moderna, 2001.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação Especial no Brasil: História e

políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

PÁDUA, E. M. M. Metodologia de pesquisa: abordagem teórica prática. Campinas: Papyrus, 1996.

PORTARIA 1566/08 - SME Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação Constantes - na Lei Federal nº 9.394/96, especialmente nos artigos 12, 13 e 61; o estabelecido na Lei Municipal nº 14.660/07, em especial no § 2º do artigo 13 e artigos 16, 17 e 18;

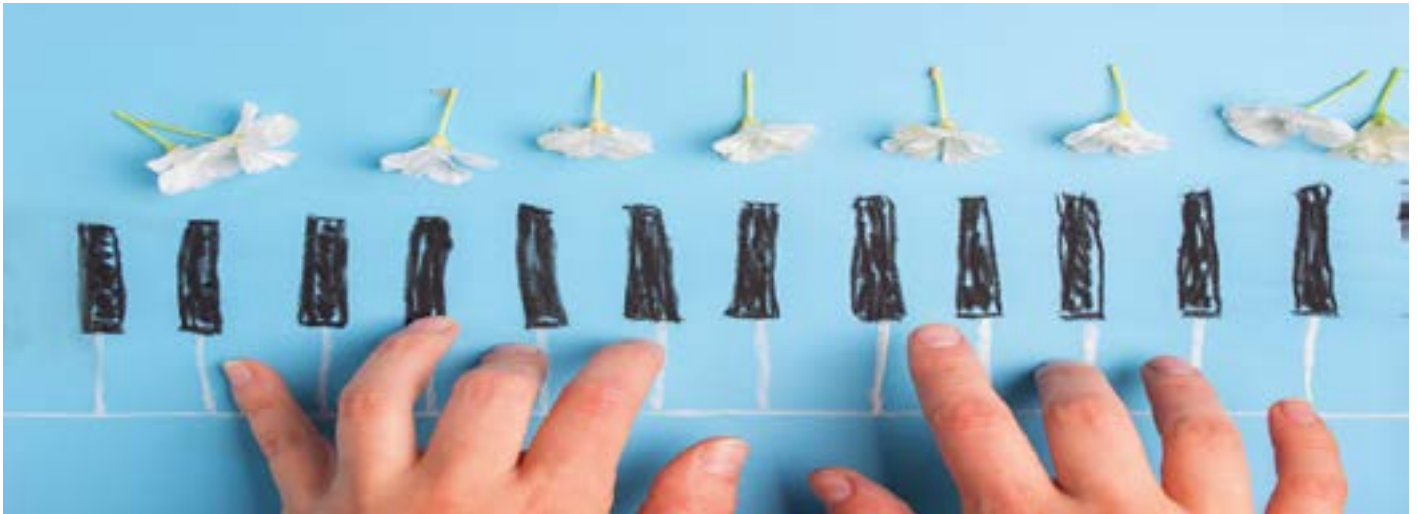
PORTARIA Nº 5.718, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2004.

PORTARIA INTERSECRETARIAL Nº 22, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2004.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, SUSAN E WILLIAM. "Inclusão Um guia para educadores". Editora Artmed - Porto Alegre, 1999.

UNESCO - Organização das nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura / Ministério da Educação e Ciência da Espanha / Coordenadoria nacional para Integração da pessoa portadora de deficiência. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 1994.



A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: A música e as brincadeiras estão presentes nas primeiras manifestações da vida humana e assumem uma função relevante na construção do conhecimento e no desenvolvimento infantil. Assim sendo, este trabalho tem a preocupação de apontar caminhos, alternativas e possibilidades ao professor no uso da música como recurso pedagógico na Educação Infantil, bem como ajudando-o a rever sua prática, a estimular e desenvolver a imaginação criadora de seus alunos, ampliando as possibilidades de seu entendimento e relacionamento com o mundo em que vivem. Utilizar a música como recurso pedagógico é pensar na interdisciplinaridade, é juntar esforços na construção do mundo, devendo existir para tantas imbricações dos diferentes campos do conhecimento aplicando uma metodologia que contempla a abordagem sociointeracionista, permitindo que a criança tenha oportunidade de construir sua aprendizagem com as intervenções pertinentes. As brincadeiras e as músicas geram um espaço de encantamento para as crianças, desenvolvendo o pensamento e diversas linguagens, habilidades e competências, conhecimentos e criatividade, promovendo processos de socialização e descoberta do mundo. A música é uma poderosa ferramenta que desenvolve, entre tantos aspectos, a concentração, a coordenação motora, a socialização, o equilíbrio emocional e o respeito a si mesmo e ao grupo. E todo esse universo de ritmos e sons deve ser transmitido com alegria, valendo-se de uma metodologia lúdica e dinâmica, característica do universo infantil. Com isso, estaremos promovendo a constituição de bons ouvintes, artistas talentosos ou simplesmente, indivíduos sensíveis e equilibrados.

Palavras-chave: Música; Educação Infantil; Professor.

INTRODUÇÃO

Para se comunicar, a criança pode fazer uso de qualquer meio que esteja ao seu alcance, na tentativa de dizer coisas para as quais não encontra palavras. As suas emoções, sentimentos, desejos, seus sonhos e fantasias podem ser expressos por meio de representações, desde que haja um espaço para isso. O que ocorre, na maioria das vezes, é um desencorajamento por parte dos adultos, que acaba inibindo a expressão natural da criança e, conseqüentemente, interferindo nas suas formas de comunicação e interação.

Assim sendo, conforme Silvestre (2018), é preciso oferecer à criança confiança e habilidades necessárias, que possam auxiliar nas suas formas de expressão, favorecendo sua própria personalidade.

Nesse sentido, a música é um instrumento altamente eficaz que valoriza as formas naturais e instintivas do indivíduo, desde que não se submeta a formas ou métodos estipulados e controlados por qualquer adulto. A criança precisa sentir-se livre para expressar todas as suas potencialidades, assim como para estabelecer laços com outros indivíduos e vínculos sociais (LOPES, 2006).

Diante desse contexto e, acreditando que a educação pode ser um meio eficaz para o favorecimento da expressão natural e inata da criança, levando em consideração a não interferência do educador nesse processo criativo, é que surgiu o interesse para o desenvolvimento deste trabalho.

Por meio de observações realizadas,

juntamente com uma Revisão Bibliográfica, este trabalho pretende analisar a música como um instrumento de desenvolvimento e aprendizado aplicado na área educacional, capaz de facilitar a livre expressão do corpo, pensamento e o relacionamento interpessoal dos educandos; lembrando da relevância da música para o teatro.

A música se constitui em uma das disciplinas do currículo da Educação Infantil, estando expressa no Referencial Curricular para a Educação Infantil, o RCNEI (BRASIL, 1999), mostrando que consiste em uma ferramenta de importância primordial no currículo de crianças dessa faixa etária, favorecendo no desenvolvimento e aprendizagem das mesmas.

Dessa forma, já foi constatada há muito tempo a eficácia da utilização da música no processo de desenvolvimento infantil. Além de ser uma excelente terapia que irá ajudar na formação emocional e cultural do indivíduo, também pode ser usada como uma importante fonte de estímulo às outras disciplinas escolares.

A música é um recurso de extrema importância, tanto pela contribuição no processo cultural, quanto pelo fato de nos permitir trabalhar não só o intelecto, mas também é fator de transformação individual na área social, melhoria na qualidade de vida, meio terapêutico, etc. (CHIARELLI; BARRETO, 2018).

A questão das artes muitas vezes é relegada à situação de descaso, o que é observado até pelas políticas de incentivo à cultura e a escola tem desprezado o potencial de imaginação e criatividade dos alunos, ou seja, tem limitado

a arte de educar pelo sensível, pelo prazer, pelo belo (BASTIAN, 2009).

Muitas escolas, por não possuírem profissionais especializados para o ensino da música, realizam ações pontuais e estanques. Muitos professores, mesmo sem possuírem habilitação na área, buscam formas de incentivar a direção da escola a se posicionar acerca da necessidade de desenvolver um trabalho diferenciado, sabendo que a dinâmica desse processo poderá desenvolver de forma significativa as capacidades: criativa, intuitiva, cognitiva e corporal dos alunos. Porém, a área que trata da educação escolar em artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizam o século XXI em diversas partes do mundo (CORREIA, 2018).

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo analisar a importância da música na Educação Infantil. Como metodologia foi utilizado um levantamento bibliográfico de autores que abordem o tema.

A MÚSICA

A música é um dos principais elementos da nossa cultura.

Conforme Moraes (2001), a música é original de *Musiké téchne*, que em grego significa a arte das musas, e se constitui essencialmente de uma sucessão de sons e silêncio organizada no decorrer de um certo tempo. É avaliada por diversos autores como uma prática cultural e humana. Na atualidade, não se sabe de nenhuma civilização ou sociedade que não possua

manifestações musicais peculiares. Apesar do fato de nem sempre ser feita com essa finalidade, a música pode ser considerada como uma forma de arte, vista até como sua principal função.

A música é considerada a arte mais antiga e a mais primitiva de todas, desenvolvendo-se por meio dos principais ritmos e vibrações do mundo. É em virtude disso que frequentemente ouvimos que “a música na terra é tão antiga como o próprio ser humano” (BASTIAN, 2009).

É de conhecimento geral que o ser humano primitivo sentiu desde muito cedo necessidade de se comunicar. Para isso, fazia uso de sinais sonoros como: gritos, sons corporais, batimentos com pedras ou com galhos de árvores, entre outros, provavelmente como consequência de observação dos sons da natureza. Na realidade, o principal objetivo do ser humano primitivo era imitar a natureza e não fazer música. No entanto, a partir do momento em que o ser humano passou a produzir sons com o propósito de imitar a natureza, é possível afirmar que teve início a longa trajetória da história da música (MORAES, 2001).

De acordo com Bennet (1988), a partir daí o ser humano passou a utilizar a música nas suas cerimônias e rituais, como por exemplo, na evocação das forças da natureza, no culto dos mortos, para caçar, entre outros. No início, utilizava somente a voz e os diversos sons corporais. Posteriormente, introduziu gradativamente instrumentos, como flautas, feitas de ramos de árvores perfurados, que construía para fazer suas músicas e danças numa tentativa de agradar aos deuses. Depois

que descobriu a beleza e a funcionalidade da música, o ser humano nunca mais se separou dela.

Na opinião de Alfredo Caponnetto, músico e compositor ítalo-mexicano,

A música representa uma linguagem intelectual e emotiva que penetra qualquer barreira, pois não depende de uma semântica pré-estabelecida e conceitual. É atemporal, transcende ideologias e o mundo tangível. Desde o ponto de vista pragmático, estimula nossa imaginação e fomenta o desenvolvimento cerebral. A música, em poucas palavras, enobrece muitos aspectos de nossas vidas. A música nos proporciona momentos de grande iluminação. A experiência musical nos aproxima dos princípios estéticos de transcendência e sublimidade. Ela nos dá a sensibilidade de entender e olhar para dentro de conceitos tão grandes e misteriosos, como o amor, e os eleva ao sublime (apud SOBERÓN, 2018, p. 02).

Assim como todas as artes, a música, além de sua finalidade de arte pura, também promove fraternidade e compreensão entre os indivíduos, além de estimular valores éticos e sociais. Porém, se destaca como o setor da educação que incentiva de forma especial o impulso vital e as mais importantes atividades psíquicas humanas: a inteligência, a vontade, a imaginação criadora e, sobretudo, a sensibilidade e o amor. Nisso está sua peculiaridade, uma vez que reúne, de forma harmoniosa, o conhecimento, a sensibilidade e ação (PENA, 2010).

Na concepção de Ferreira (2009), a música está presente em diversas situações da vida

do homem. É por meio da música que são expressos os mais variados sentimentos: amor, dor saudade, separação, solidão, alegria, problemas sociais. Na verdade, a música retrata as características da época em que está vivendo. Ainda assim, existe música para adormecer, para dançar, para chorar, para convocar o povo a lutar, o que recupera a sua função ritualista. Para tanto a música no contexto de sala de aula deve ser analisada como uma manifestação cultural construída socialmente, a trama de significados que ela evoca e necessariamente, considerar as relações entre a música, a cultura e a criança.

Nessa perspectiva, a interação da criança com a música possibilita que ela faça suas contribuições e é esse potencial para o processo da leitura e da escrita que deve dar um novo significado e contribuir de forma eficaz às atividades relacionada a música, aos contextos sociais. Nesses contextos, a criança entra em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começa a aprender suas tradições.

A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As músicas infantis fazem parte da cultura popular e representam a riqueza de uma Nação, que passa de geração em geração. E partindo do ponto de vista que o nosso país sofreu a influência de várias nações em consequência de sua colonização, temos na música um rico material que entrelaça várias culturas e a utilização como meio de desenvolvimento social, motor e repertório não restringe nosso aluno apenas

a ouvir as músicas que tocam nos meios de comunicação.

A música é um elemento relevante para o desenvolvimento da criança, pois possibilita que a criança desenvolva o seu raciocínio lógico-matemático, a sua capacidade de memorização, além de ser uma fonte desencadeadora de emoções, estando presente em diversas situações da vida humana. Há músicas para adormecer, para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, etc. Ainda na atualidade é tocada e dançada por todos, acompanhando costumes que respeitam as festividades e os momentos peculiares de cada manifestação musical (ALMEIDA, 2018).

Segundo Melo (2018), brincando, jogando, imitando e criando ritmos e movimentos, a criança pequena também se apropria do repertório da cultura corporal na qual está inserida.

Nesse sentido, as instituições de educação infantil precisam proporcionar um ambiente físico e social no qual a criança se sinta protegida, acolhida e, ao mesmo tempo, segura para se arriscar e vencer os desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais permitirá à criança pequena a ampliação do conhecimento acerca de si mesma, do outro e do meio em que vive (MELO, 2018).

Melo ainda garante que escutar música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brincadeiras rítmicas, jogos, etc. são atividades que despertam, incentivam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de suprir as necessidades de expressão que permeiam os setores afetivo, estético e

cognitivo.

Dessa maneira, a música se encaixa em várias áreas de aprendizagem, pois quando a criança está cantando, tocando, ouvindo música está aprendendo muitas coisas, como o Folclore, Ciências, Cultura, Esquemas Corporais por meio da dança, Alfabeto, Matemática, entre outras.

Snyders (1992) destaca que, para qualquer idade, as atividades com músicas precisam ser de natureza lúdica abrangendo as vivências dos educandos. Para o autor, a música na sala de aula é considerada como uma “atividade criativa e integradora do currículo escolar, isto é, a música pode revelar muitas formas sob as quais um tema pode ser trabalhado na escola, e o ideal é que o educador desenvolva uma ação interdisciplinar” (p. 128).

Navisão de Brito (2004), a música não como é um objeto funcional, mas um elemento relevante para a formação do indivíduo. A música deixa de ser apenas entretenimento, e passa a atuar como elemento para o aprendizado, estímulo da percepção e desenvolvimento das linguagens. A autora pauta o seu trabalho com as crianças em cima do estudo do som e do silêncio. Conforme ela, para que a criança possa entender música é necessário antes construir esse conceito e diz: “Perceber gestos e movimentos sob a forma de vibrações sonoras é parte de nossa integração com o mundo em que vivemos” (p. 35).

Britto (2004) afirma que o processo musical ainda continua lento nas instituições escolares no Brasil. Infelizmente, o trabalho com música restringe-se nas datas comemorativas e festivas e não em atividades

de experimentar, improvisar, conhecer esse mundo de sons, para colaborar com o aprendizado das crianças.

Entretanto, muitas pesquisas estão sendo efetuadas e vêm colaborando para que os educadores possam guiar-se nas ações musicais para com seus educandos.

Para Brito (2004), é necessário explorar diversos tipos de sons, ritmos, trilhas sonoras, vozes de pessoas e de animais, ruídos de máquinas, entre outros. Interpretar canções com a voz, instrumentos e objetos sonoros individualmente e em grupo são ricas ações que podem ser vivenciadas. Também, improvisar em jogos e brinquedos musicais, compor pequenas peças, comunicar sentimentos e ideias, pela representação musical, situar-se no tempo e no espaço, percebendo a sua cultura num contexto de multiculturalidade, ampliam as aprendizagens infantis.

Assim, expressar-se com a linguagem musical, criando valores étnicos e culturais por uma ótica de uma cidadania participativa, convida-nos a um passeio pelo universo da linguagem musical, representada por um mundo de sons e silêncios. Como alega Brito (2004, p. 31), “é difícil encontrar alguém que não se identifique com a música de alguma maneira: seja escutando, seja cantando, dançando, tocando um instrumento, em diferentes momentos e por diversos motivos”.

Dentro desse quadro, levando-se em consideração o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o novo perfil de cidadão que hoje se espera, o momento é de redefinição dessa crucial etapa da educação: a Infantil. Segundo esse

documento (BRASIL, 1999, p. 51):

O fato de a música estar presente em distintas e variadas situações do dia a dia, faz com que os bebês e as crianças comecem seu processo de musicalização de modo intuitivo. Adultos cantam músicas curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas, etc., admitindo o fascínio que tais jogos exercem nas crianças. Encantados com o que ouvem, os bebês tentam imitar e responder, criando momentos expressivos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, responsáveis pela criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música. Nas interações estabelecidas, eles desenvolvem um repertório que lhes possibilita iniciar uma forma de comunicação a partir de sons.

Também é possível identificar na abordagem de Brito (2004) uma linha contemporânea dentro da musicalização, mais preocupada com o desenvolvimento da percepção auditiva-corporal-afetiva da música do que com o letramento teórico e o treinamento das habilidades de execução instrumental e vocal. Por fim, a ênfase do livro recai sobre a exploração de inúmeras atividades práticas de musicalização infantil e suas diferentes possibilidades interdisciplinares.

De acordo com Girardi (2018), as crianças gostam de acompanhar as músicas com movimentos do corpo, tais como palmas, sapateado, dança, balanço com a cabeça, mas, inicialmente, são esses movimentos bilaterais que irão realizar. É por meio dessa relação entre o gesto e o som que a criança, ouvindo, cantando, imitando, dançando, constrói seu conhecimento a respeito da

música, trilhando o mesmo caminho do ser humano primitivo na exploração e nas descobertas dos sons.

Snyders (1992) afirma que o ensino da música é destinado a levar os educandos a encontrem mais alegria na música. Para o autor, múltiplos são os caminhos da educação musical. Seus recursos e sua metodologia só alcançam seu pleno valor à proporção em que o educador saiba tornar presente, real, o elemento de beleza contido no interior de cada técnica e em cada tipo de atividade. O educador e os educandos trazem consigo todo o tempo os instrumentos necessários para esse trabalho: apropriada voz e a capacidade de ouvir e reproduzir com o canto tudo o que puder ir sendo agregado ao repertório da classe.

Vale ressaltar que os profissionais da educação, mesmo sem serem especialistas em música, podem e devem realizar experiências musicais com as crianças. E terem bom senso para propor atividades interessantes nas quais a música esteja envolvida. Contudo, como salienta Brito (2004, p. 45):

[...] o educador deve atuar sempre como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não somente do aspecto musical, mas integralmente, o que precisa ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, sobretudo na Educação infantil.

É curioso observar a grande influência que a música desempenha sobre a criança. Assim sendo, os jogos ritmados, peculiares dos primeiros anos de vida, precisam ser trabalhados e estimulados na escola. Ao

adulto competirá compreender em que medida a música constitui uma possibilidade significativa privilegiada para a criança, visto que que atinge de forma direta sua sensibilidade (GIRARDI, 2018).

Sendo assim, na Educação Infantil, a música está intimamente ligada à brincadeira. Daí a relevância do caráter lúdico nas propostas das atividades musicais planejadas pelo professor, que devem estar presentes sempre, desenvolvendo a apreciação musical.

PROPOSTAS PARA O TRABALHO COM MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O trabalho com a música pode ter vários objetivos que vão desde o aprendizado da música como gênero, como o uso da música como suporte a outras aquisições. No caso da Educação Infantil, a música é mais utilizada como suporte, não devendo ser descartada a possibilidade de levar às crianças o conhecimento da música como arte, ficando o alerta de que ela não deve ser trabalhada apenas com o intuito de animar festividades ou mesmo como instrumento em favor de outros conteúdos. O aspecto da arte deve ser valorizado e, como defende o filósofo húngaro Georg Lukács (KONDER, 1996, p. 29), a arte proporciona ao homem um “[...] conhecimento sensível insubstituível” da realidade.

A seguir, iremos apresentar atividades propostas por Silva (2018), que vão considerar algumas categorias importantes de serem estimuladas na infância.

A) CORPO E MOVIMENTO

Nas atividades relacionadas a essa categoria é importante usar músicas que estimulem os movimentos e favoreçam o desenvolvimento da coordenação motora. Vejamos os exemplos abaixo.

Atividade 1: Balões Dançantes

Objetivos: dinâmica corporal global, integração do grupo, desinibição dos participantes, identificação de nomes, tanto dos colegas como de objetos.

Materiais: balões coloridos, canetas hidrográficas ou xérox de fotografias das crianças, cola ou fita adesiva, tesouras, aparelho de som.

Procedimentos:

- Encher primeiramente os balões, em número suficiente para cada aluno. Amarre a boca. Se já souber escrever, a criança pode escrever seu nome no balão. Caso ainda não saiba, pode ser colada a xérox da fotografia.

- Colocar uma música animada para tornar a atividade dinâmica.

- Cada aluno ficará brincando com seu próprio balão, tentando não deixá-lo cair no chão. Assim que a música parar cada um dos participantes pegará um balão, com as duas mãos, e falará em voz alta o nome que estará escrito no balão ou representado pela fotografia.

- Retomar a brincadeira com os balões quando a música recomeçar, repetindo mais algumas vezes ou enquanto durar o interesse do agrupamento.

Atividade 2 - Dança dos círculos

Objetivos: desenvolvimento da

coordenação, concentração, agilidade e ritmo.

Materiais: círculos ou quadrados de cartolina colorida fixados no chão (um círculo a menos do total de participantes).

Procedimentos: as crianças correm ao redor dos círculos e, quando a música para, tentam sentar, como vai faltar um lugar, um participante sai a cada rodada.

Note-se que essas atividades utilizam a música apenas como pano de fundo, porém ela ajuda na marcação do tempo e, conforme os próprios objetivos das atividades, colaboram para o desenvolvimento da coordenação motora. Além disso, se elas fossem realizadas sem música, ficariam muito monótonas.

B) GESTO E PALAVRA

Abrange atividades por meio das quais se procura associar música, gesto e palavra. Por exemplo: parlendas, brinquedos cantados (para os quais se pode criar acompanhamentos simples, fazendo uso, por exemplo, de diversos sons corporais – batidas de mãos, de pés ou em outras partes do corpo, explorando as diferentes possibilidades de produção sonora – ou também, é possível elaborar ritmos simples fazendo uso de copos ou instrumentos de percussão) e a sonorização de histórias, e poemas, usando a voz e outros sons corporais – palmas, estalos, batidas de pés, etc. –, instrumentos musicais e outros objetos. A esse respeito sugere Brito (2004, p. 164):

[...] descobrir que materiais utilizar (sons vocais, corporais, de objetos) deve ser feito

em conjunto, a partir de pesquisa de materiais disponíveis na sala de aula ou encontrados no pátio da escola, etc. Sementes, folhas secas, pedras, areia, baldes, água, diferentes tipos de papel, caixas de papelão, plásticos, enfim, tudo o que produz som pode ser transformado em material para sonorização de histórias, desde que tenhamos disposição para pesquisar, experimentar, ouvir e transformar.

Com essas atividades, as crianças também vão aprender a produzir sons. Músicas como as do grupo Palavra Cantada: “Fome come” e “A borboleta e a lagarta”, por exemplo, são boas dicas para se trabalhar essa categoria.

Também é possível trabalhar as músicas dessa categoria articuladas com desenho, no qual a criança deverá reproduzir o que ouviu, a fim de traduzir as impressões da música para o desenho. Outro exemplo de composição para esse tipo de atividade é “Aquarela”, de Toquinho.

C) RELAXAMENTO

A música é muito indicada para o relaxamento, sobretudo na infância, por ser uma fase muito enérgica do ser humano. Mas, não é essa a intenção. Trata-se de um momento em que a música será ouvida com mais acuidade, atenção.

Essa proposta visa despertar o interesse pela música como arte, mas que servirá também para trabalhar aspectos da concentração, pois é uma atividade na qual só a mente trabalha e o corpo relaxa.

O relaxamento abrange uma proposta de escuta, guiada pelo docente – escutar com o

propósito de perceber esse ou aquele aspecto musical –, e acompanhada de uma solicitação muito importante: nesse momento, apenas os ouvidos trabalham; as outras partes do corpo relaxam (SILVA, 2018, p. 18).

É uma forma menos presente de utilizar a música nas salas de aula regulares por exigir a elaboração de fundamentos teóricos e práticos que orientem o trabalho do professor, já que há uma baixa incidência de profissionais com essa formação.

D) CANTIGAS DE RODA

As cantigas de roda são tão populares que, apesar de serem todas de origem local (são na maioria europeias) já incorporaram o folclore brasileiro. Suas contribuições vão desde o resgate cultural típico de cada região às demais aquisições já citadas nessa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebemos que tudo que já foi feito com relação ao uso da música na educação ainda é pouco e que muita teoria e discussão não foram suficientes para mudar alguns conceitos.

O ensinar abrange a multiplicidade. É um campo permeado pelas tensões e lutas, e o lugar desta área de saber continua secundarizado, com vários obstáculos pedagógicos, políticos e sociais para poder mostrar com nitidez a beleza de suas luzes, cores e movimentos. Nesse sentido, ressaltamos a música como recurso para

auxiliar na Educação Infantil.

Na escola é importante que o aprendizado seja significativo. Quando são introduzidas músicas nas apresentações de leitura ou contagem de histórias, a leitura se torna cativante e emocionante. Muitos direcionamentos são ensinados no momento do lanche, do banheiro, da leitura, da saída, sinalizados por meio de recursos musicais. A fala produzida com duração, intensidade, altura e timbre provocam maior estímulo aos sentidos humanos, o que favorece no aprendizado.

Um trabalho pedagógico-musical precisa ser desenvolvido em contextos educativos que compreendam a música como processo contínuo de construção, que abrange perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir. A educação musical não deve objetivar a formação de um possível músico amanhã, mas sim a formação integral das crianças de hoje. A cada etapa do desenvolvimento humano há uma necessidade diferente. O professor trabalha como mediador nesse processo. Os alunos dos anos iniciais recebem orientação do professor na escola para desenvolver suas habilidades e competências. Conseqüentemente, estarão se desenvolvendo como seres humanos.

As brincadeiras de roda, canções, jogos musicais, percussão corporal e/ou percussão instrumental, entre outras atividades musicais, possibilitam à criança transformar-se em um instrumento vivo, com a sua voz e seu corpo, propiciando a oportunidade de integrar-se ao grupo e desenvolver diferentes funções psicológicas.

Nesse sentido, o trabalho do educador

precisa ser criativo, despertando a motivação da criança, imaginando novas possibilidades de aprendizado e facilitando as atividades dos educandos, quando solicitado.

Usar o recurso musical permite ampliar os meios de alcançar as necessidades peculiares de cada aluno. O professor tem o papel de explorar esse universo de oportunidades para o aprendizado com êxito dos alunos. O recurso auditivo envolve com diferenciação o interesse do aluno, visto que, para escutar não basta ouvir, tem que atentar-se ao que está ouvindo.

Assim, a música vai conquistando cada vez mais espaço na escola. É importante que o professor seja curioso, observador e pesquisador de todas as suas ações e das crianças envolvidas. Dessa forma, haverá sempre uma troca harmoniosa entre quem ensina e quem aprende. Lidar com essa questão ainda é difícil para a maioria de nós educadores, que também fomos vítimas dessa mutilação.

Assim sendo, ficou claro que, assim como não há modo de separar a criança de seu contexto sociocultural, também não há como separar as brincadeiras e as músicas do processo de ensino-aprendizagem que, efetivamente, almeje o desenvolvimento pleno da criança.

Concluindo, a música é uma poderosa ferramenta que desenvolve, entre tantos aspectos, a concentração, a coordenação motora, a socialização, o equilíbrio emocional e o respeito a si mesmo e ao grupo. E todo esse universo de ritmos sons, deve ser transmitido com alegria, por meio de uma metodologia lúdica e dinâmica, com jogos

e brincadeiras, característica do universo infantil. Com isso, estaremos promovendo a constituição de bons ouvintes, artistas talentosos ou simplesmente, indivíduos sensíveis e equilibrados.



SURAYA AMBROSIO GONÇALVES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles (2004); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Monte Alto (2015); Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Professora de Educação Infantil - no CEI Yvone Lemos de Almeida Fraga, Professora de Ensino Fundamental - na EMEF Brasil Japão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. PCN Educação Infantil – vol. 3. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAf6MAB/pcn-educacao-infantil-volume-3?part=4>>. Acesso em: 27 julho 2018.

BASTIAN, H. G. Música na escola. A contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. São Paulo: Paulinas, 2009.

BENNETT, R. Uma breve história da música. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v. 3 Brasília MEC/SEF 1999.

BRITO, T. A. de. Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral do indivíduo. São Paulo: Petrópolis, 2004.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. de J. A importância da musicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Disponível em: <<http://www.iacat.com:8000/Revista/recreate/recreate03/musicoterapia.htm>>. Acesso em: 25 julho 2018.

CORREIA, M. A. A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. Educ. rev., Curitiba, n. 36, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 julho 2018.

FERREIRA, M. Como usar a Música na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2009.

GIRARDI, G. Música para aprender e se

divertir. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/musica-aprender-se-divertir-422851.shtml>>. Acesso em: 27 julho 2018.

KONDER, L. Estética e política cultural. In: ANTUNES, R.; RÉGO, W. L. L. Um Galileu no século XX. 2ª. ed. São Paulo: Bomtempo, 1996.

LOPES, E. S. As Artes na Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

MELO, L. R. C. A Música: um caminho para o desenvolvimento do deficiente intelectual. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2319-8.pdf>>. Acesso em: 28 julho 2018.

MORAES, J. J. de. O que é música. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

PENA, M. Músicas e seu ensino. Porto Alegre: Sulinas, 2010.

SILVA, M. T. A importância da música nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Sagrada Família. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/bitstream/handle/1/220/Morgana%20Tomazi%20da%20Silva.pdf?>>. Acesso em: 28 julho 2018.

SILVESTRE, J. Arte na Educação Infantil. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, 2010. Disponível em: <<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00004B/00004B40.pdf>>. Acesso em: 25 julho 2018.

SNYDERS, G. A escola pode ensinar as alegrias da música? 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOBERON, C. Entrevista a Alfredo

Caponnetto, músico e compositor. Disponível em: <<http://www.zenit.org/pt/articles/a-musica-e-o-mais-proximo-que-temos-da-voz-de-deus>>. Acesso em: 27 julho 2018.



EDUCAÇÃO E METODOLOGIA DE ENSINO EM FILOSOFIA E SOCIOLOGIA

RESUMO: O presente Artigo é resultado de uma Pesquisa a partir do tema “Educação e Metodologia de Ensino em Filosofia e Sociologia” que tem como objetivo central analisar, compreender, refletir a Filosofia como a Sociologia como componente curriculares podem ser vistos com base em um conhecimento emancipador, cuja extensão na vida de nossos alunos proporcionam uma visão de mundo contextualizada proporcionando o empoderamento dos sujeitos de forma crítica, reflexiva e criativa para atuarem nos diversos segmentos da nossa sociedade. A Filosofia e a Sociologia são componentes curriculares que se destacam por sua importância o processo educacional, na formação do educando como um sujeito crítico, consciente de sua cidadania e capaz de se posicionar no mundo. Acredito que este trabalho nos leva a repensar e a rever alguns modelos e métodos pedagógicos, no sentido de que não devemos subestimar nossos alunos, pois são capazes de nos surpreender em muitos aspectos. Eles são capazes de construir ideias e pensamentos, são capazes de elaborar estratégias e terem ideias de como solucionar um determinado problema e isso não deixa de ser um trabalho filosófico, sociológicos, um exercício de pensar filosoficamente, de pensar sociologicamente.

Palavras-chave: Educação; Metodologia; Filosofia; Sociologia.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo contribuir para a reflexão sobre a metodologia de ensino utilizadas nas disciplinas de Filosofia e Sociologia propostos para a educação na contemporaneidade, propondo uma inovação em nossas práticas pedagógicas, bem como o seu potencial no sentido de contribuir para a problematização e a reflexão sobre a educação e sobre um ensino de Filosofia e Sociologia para além dos aspectos didático-pedagógicos.

Nos dias de hoje, vivemos grandes transformações em nossa sociedade e isso engendra outros pressupostos: o de que o professor tenha autonomia em suas escolhas ao mesmo tempo em que elas se deem também pela preferência dos alunos; de que o professor atue como um provocar cognitivo em uma relação dialógica que privilegie o espaço da aula como construção coletiva do conhecimento; que os conteúdos tenham uma função social, isso é, que o aluno possa aproximá-los de sua própria realidade e refletir sobre ela; que a autonomia do professor não implique em um descompromisso com os objetivos das disciplinas de Filosofia e Sociologia amparados pelos PCN's, sistematizando seus objetivos, pensando em processos de ensino e metodologia para sua aplicação.

O professor deve ter uma postura filosófico-hermenêutica diante do conhecimento, da cultura e da sociedade. A atualização, o interesse em decifrar os enigmas postos pelas questões que se passam na sociedade e a vontade de saber mais por amor ao

conhecimento, devem constituir o principal enfoque do papel do professor. O professor deve ser um apaixonado e um entusiasta no conhecimento, sendo esta atitude necessária para o desenvolvimento de processos contínuos de mudança e desvelamento dos novos paradigmas na educação.

Tanto a Filosofia como a Sociologia como componente curriculares podem ser vistos a partir de um conhecimento emancipador, cuja extensão na vida de nossos alunos proporcionam uma visão de mundo contextualizada proporcionando o empoderamento dos sujeitos de forma crítica, reflexiva e criativa para atuarem nos diversos segmentos da nossa sociedade.

Portanto, a Filosofia e a Sociologia são componentes curriculares que se destacam por sua importância o processo educacional, na formação do educando como um sujeito crítico, consciente de sua cidadania e capaz de se posicionar no mundo.

Existe o potencial emancipatório em que pressupõe a reflexão dos alunos sobre seu cotidiano para transformá-lo na busca de uma sociedade mais justa, mais humana, mais igualitária com vez e voz para todos.

NOVOS PARADIGMAS NA EDUCAÇÃO

Paradigma, em grego, significa exemplo ou, melhor ainda, modelo ou padrão. Na Filosofia platônica, era o mundo das ideias, protótipo do mundo sensível em que vivemos. Paradigma é um modelo abstrato nesta dimensão.

Thomas S. Kuhn que fez uso sistemático e

consciente do termo paradigma em ciência. Para Kuhn, paradigmas são realizações científicas universalmente conhecidas que durante um certo período de tempo nos oferece além dos problemas as soluções modelares para a comunidade que está envolvida com a ciência.

Assim, temos, o conceito de paradigma com o sentido de indicar uma série de valores, crenças, procedimentos e técnicas comungadas por uma comunidade específica e que num conceito mais abrangente pode significar um tipo de elemento desse conjunto, isto é, as soluções efetivadas para que determinadas situações possam substituir algumas regras como base para a solução dos demais problemas da ciência normal.

Quando falamos em paradigmas, via de regra, estamos nos referindo a um modelo, a um padrão, a uma descrição que nos oriente e nos faça compreender algum fato explícito. O paradigma é um norteador de um caminho, a partir do elenco de dados que nos oferece. Paradigma é um modelo ou padrão aceito por determinada comunidade.

Kuhn (1978) introduziu este conceito a partir da descrição esquemática do desenvolvimento científico, identificando uma estrutura básica na contínua evolução dessa modalidade de pensamento. Kuhn (1978) analisa esse desenvolvimento como uma sucessão de períodos ligados à tradição, mas que se apresentam com rupturas revolucionárias não cumulativas.

A descoberta de um novo paradigma ocorre com a consciência da anomalia, isto é, quando há o reconhecimento de um

erro ou falha pela natureza em relação as expectativas paradigmáticas vigentes.

Kuhn (1978) afirma que:

Paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma (KUHN, 1978, p. 219).

A força de um paradigma reside justamente neste consenso, na força desta comunidade científica, em determinada época. Para a passagem de um paradigma para outro, ocorre uma crise. Enquanto a ciência normal continua em suas pesquisas dentro do antigo paradigma, certas anomalias podem ser até ignoradas, pois, elas vão de encontro às regras anteriormente estabelecidas.

A ciência normal é ao mesmo tempo um obstáculo e uma garantia de precisão para um novo paradigma emergente. A crise é uma pré-condição necessária para o aparecimento de novas teorias. A partir do estabelecimento da crise há que se repensar sobre um novo paradigma que reoriente o quadro apresentado.

Um paradigma apresenta-se como superado quando um outro alternativo e mais satisfatório se torna disponível, assimilando as lacunas e as anomalias em fatos esperados. O que geralmente acontece é que os fatos novos, a princípio, não são tão valorizados como os antigos; sua força está justamente na operacionalização de seus objetivos.

Na educação, é muito comum aceitarmos determinadas mudanças no seu contexto pedagógico e no seu currículo, sem refletirmos sobre as repercussões dessas mudanças diante dos paradigmas já

existentes. Na concepção de Kuhn (1978), tanto nos períodos pré-paradigmáticos como durante as crises, os cientistas desenvolvem teorias especulativas e desarticuladas que nos direcionam para novas descobertas.

Kuhn (1978) acredita que somente depois da articulação da experiência vivida com a teoria experimental e com a ratificação do que foi experimentado como novo, é que teremos a passagem para um novo paradigma.

Esse processo, chamado por Kuhn (1978) de revolução científica é caracterizado por uma consciência inicial de que existem anomalias e, pela mudança consequente das categorias de linguagem e das normas disciplinares, acompanhada pela modificação da estrutura da percepção.

A noção de paradigma permite identificar como a ciência revolucionária caracterizada pelo surgimento de um novo paradigma, que tem origem nas descobertas que não podem mais acomodar-se nos paradigmas já existentes, obriga a alterar o modo como se pensa e se descreve uma série de fenômenos naturais. Toda a mudança de paradigma é, no fundo, uma questão de valores, que parte de determinados critérios externos à ciência normal.

Kuhn (1978) acredita que embora os valores sejam amplamente compartilhados pelos cientistas e este compromisso seja ao mesmo tempo profundo e constitutivo da ciência, algumas vezes a aplicação dos valores é consideravelmente afetada pelos traços da personalidade individual e pela biografia que diferencia os membros do grupo (KUHN, 1978, p. 230).

Os paradigmas, então emitem juízos de valor externos à ciência normal; há que se pensar, entretanto, que esses valores se relacionam, diretamente, com quem os emite. Pensar a questão dos paradigmas já existentes na educação e tentar vislumbrar que novos paradigmas advirão nesse cenário, uma vez que temos novos dados e novos conteúdos na experiência de nossa realidade.

De acordo com os postulados de Kuhn (1978), estamos vivendo a época da modernidade (ou da pós modernidade para outros) e devemos refletir sobre os paradigmas construídos ao longo da história da nossa cultura e da nossa civilização e verificar até que ponto eles atendem, hoje, ao que se discute como um processo educacional.

Ao propor novos paradigmas, não estamos abandonando a história da educação, seus fatos e suas tendências. Estamos querendo buscar, dialeticamente, a compreensão desses fatos e tendências a partir dos novos modelos políticos, sociais, econômicos e culturais que se impõem na nossa realidade.

O saber cada vez mais interligado com outros saberes, numa formação de uma grande teia de conhecimentos; a sensibilidade do homem, seus valores e sentimentos são colocados a prova, a todo momento, tanto em nível de confronto e contradição como em nível da descoberta e da assimilação; fala-se, de uma maneira bem ampla e generalizada nos movimentos que estão se infiltrando na ciência, na filosofia, na educação de forma cada vez maior a ter aceitação e penetração na nossa sociedade.

A questão do imaginário social cada

vez mais é estudada pela educação, sendo relevante sua observação e interpretação. O homem não ignora mais suas paixões e o simples desejo é questionado, às vezes, como o mais complexo dos próprios desejos do homem.

METODOLOGIA E ENSINO DE FILOSOFIA

Para Severino (1990), a história da filosofia mistura-se e confunde-se com a história da educação, o que está evidenciado no percurso da história da filosofia. Como exemplo, temos, na filosofia clássica, a preocupação de Platão em esclarecer conceitos em seus diálogos; ou, na filosofia medieval, a filosofia escolástica conferindo as bases para o método utilizado na formação cultural e religiosa de seu tempo. Seguindo tal percurso, temos o projeto humanista, na filosofia renascentista, que levava as preocupações filosóficas a centrarem-se nos homens; tendo, ainda, na filosofia moderna, o iluminismo que se preocupava em tirar o homem da ignorância (menoridade). Tal preocupação da filosofia com a educação permaneceu válida até o final da primeira metade do século XX, quando, devido a influências positivistas, as preocupações filosóficas voltaram-se a exercícios puramente lógicos, afastando-se das preocupações pedagógicas.

Apesar da pouca tradição filosófica brasileira, podemos dizer que já passamos por três períodos de destaque no que se refere ao ensino de filosofia:

1. O ensino de filosofia no século XX, quando se procurava ensinar A Filosofia,

“[...] constituída por conteúdos como Lógica, Metafísica, História da Filosofia [...]” (TOMAZETTI, 2012, p. 231). Entretanto, em 1961, a partir do Decreto de Lei N° 4.024/61, a filosofia deixou de ser obrigatória no ensino e foi com o Decreto de Lei N° 869/69, regulamentado pelo Decreto N° 68.065/71, que a filosofia sai definitivamente do currículo do segundo grau, dando lugar para a Educação Moral e Cívica e OSPB;

2. Dos anos 1980 até a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, com a luta pelo retorno do ensino de filosofia às salas de aula, indicando como objetivo da filosofia ensinar o aluno a ser crítico de seu tempo; apesar de tímida, a conquista vinda com a LDB 9.394/96 deu início ao terceiro período;

3. Com a luta pela obrigatoriedade da disciplina de filosofia nas salas de aula do ensino médio brasileiro, marcada pelos discursos de que ensinar filosofia é ensinar a filosofar.

Com base nesse discurso, passamos a refletir sobre o ensino de filosofia: como ensinar a filosofar? Qual o lugar da história da filosofia no ensino de filosofia?

Partindo dessas questões, apresentamos as concepções de Kant e Hegel sobre o ensino de filosofia. O primeiro filósofo aponta o ensino de filosofia como um exercício, o filosofar, que transforma a sala de aula em um laboratório de ideias; já o segundo filósofo utiliza-se da história da filosofia como centro de sua concepção sobre o ensino de filosofia, numa tentativa de elevar os alunos à filosofia mediante sua exposição às diversas filosofias, organizadas em sua história.

O sentido da concepção kantiana acerca do ensino de filosofia, ou mesmo sobre o ensino de um modo geral, não pode ser tão pobremente resumido em uma única frase. Os escritos desse célebre autor acerca da arte de ensinar são relevantes quando refletimos sobre a forma de ensinar filosofia.

Ramos (2007), indica que que Kant possui três aspectos essenciais que direcionam sua visão acerca da pedagogia, incluindo o que se refere ao ensino de filosofia, esses aspectos seriam:

[...] a) o ideal de perfectibilidade do gênero humano; b) o preceito da *Aufklärung* do pensar por si mesmo e o exercício crítico da razão, e c) a necessidade da coação como instrumento para a realização dos fins racionais do caráter normativo da conduta humana [...] (RAMOS, 2007. p. 199).

O ideal de perfectibilidade do gênero humano significa que o objetivo final da educação é aperfeiçoar a natureza de cada indivíduo por meio da orientação de um educador, e esse deve ser guiado por um ideal de humanidade, utilizando-se da disciplina com a “[...] função de transformar aquilo que é ‘animal’ ou selvagem no homem em humanidade” (GELAMO, 2009, p. 42, grifos do autor), potencializando o que há de natural nos homens, a aprendizagem e o pensamento. Ou seja, a busca por ser uma pessoa melhor, a busca por preencher lacunas em seu ser torna a educação essencial; sendo essa a responsável pelo aperfeiçoamento dos homens:

É dever do homem educar-se, tornar-se melhor, desenvolver todas as suas disposições e potencialidades, sobretudo, aquelas que

dizem respeito à moralidade. Ao agir na formação do indivíduo, a educação porfia em desenvolver o ideal de humanidade que se conquista geração após geração (RAMOS, 2007, p. 200).

O aspecto do pensar por si mesmo é o segundo aspecto de relevância para a filosofia kantiana, visto que se caracteriza pelo exercício crítico da razão, estando esse preceito formulado nas três máximas do juízo de gosto: “A primeira máxima é a do pensamento livre do preconceito, a segunda máxima é aquela do pensamento alargado, a terceira máxima é a do pensamento consequente [...]” (RAMOS, 2007. p. 200).

O ensino de filosofia deve ocorrer de modo a ensinar o sujeito a filosofar. Filosofia deve ter um papel significativo na vida do jovem, deve ser próxima a ele, auxiliando-o a alcançar a maioridade, tornando-o capaz de se utilizar de um pensamento livre de toda coação possível; ou, como nos aponta Gelamo (2009), para o fato de que a filosofia deve ser entendida como ciência da representação, do pensamento e da ação do homem; a filosofia tem que auxiliar no desenvolvimento do uso público da razão, preparar o cidadão para tornar-se um crítico do pensamento que consiga fazer o bom uso da razão. Diferente do que é desejado, quando ensinamos (transmitimos) ao indivíduo conteúdos (históricos) de filosofia, pois desestimulamos o sujeito a desenvolver seus próprios pensamentos, afinal se não há a necessidade de pensar por si mesmo porque outros já pensaram, por que motivo o faria? Assim, o professor deve guiar seu aluno no exercício de pensar por meio de

perguntas que remetam àquilo que o mestre deseja ensinar.

A mera erudição do indivíduo pode transformá-lo em uma pessoa culta, porém limitada no uso de seu conhecimento. Sem contar que ao legitimarmos um ensino conteudista corremos o risco de termos mentes “servis, dependentes e tuteladas”. O ensino como treinamento prepara os homens para o uso privado da razão, fazendo com que os homens se preocupem quase que exclusivamente com o modo como o mundo “funciona”, tão valorizada quanto é menosprezada a capacidade de problematização das normas a que estão submetidos; essa forma de ensino acaba sendo a desejada pelos governantes pois contribui para um controle social e a “[...] inibir o homem de fazer uma problematização dos pressupostos doutrinários [...]” (GELAMO, 2009, p. 47).

O mestre aparece cumprindo um papel parecido com o de Sócrates, numa concepção platônica, tentando trazer à luz o conhecimento ao estudante por intermédio de um exercício “erotético” em que o professor, de modo dialógico ou catequético, faz com que o estudante chegue às conclusões desejadas.

A educação assume então o papel de possibilitar a autonomia do homem, fazendo com que ele consiga se livrar das coerções, paradoxalmente, mediante uso da coerção. O homem, para que possa alcançar um estágio de autonomia, primeiro terá de se submeter à educação coercitiva. Com isso vemos então que o “[...] princípio supremo da educação é a ‘cultura da liberdade pela

coerção’ [...]” (RAMOS, 2007, p. 207), auxiliando o indivíduo a atingir a autonomia legítima.

METODOLOGIA E ENSINO DE SOCIOLOGIA

Na formação em Ciências Humanas aprendemos que há uma enorme importância no rigor ao se adotar um método. Tal rigor significa escolher um caminho para a investigação entre vários outros disponíveis. Por vezes, é possível que não tenhamos consciência da totalidade dos aspectos envolvidos em nossa pesquisa, mas conforme afirma Oliveira (1998), p. 17), o pesquisador “nem por isso deixa de assumir um método”.

É fundamental, portanto, uma escolha metodológica coerente com nossas premissas teóricas, pois ela é mais do que um caminho a ser seguido: “mas um caminho seguro” (OLIVEIRA, 1998, p. 17) para uma interpretação coerentes das questões propostas no estudo. Caminho seguro, mas nem por isso desprovido de armadilhas quando buscamos uma aproximação entre diferentes áreas do conhecimento. Sem perder de vista a totalidade que recobre as Ciências Humanas. Oliveira (1998), recomenda que lapidemos artesanalmente nossa metodologia fundamentando-nos nos autores expressivos que “semearam o terreno para nós” (OLIVEIRA, 1998, p. 18).

A lapidação artesanal referida por Oliveira (1998) ressalta que não podemos esquecer da complexidade de sermos sujeito da pesquisa ao lado dos nossos alunos:

Um cuidado, todavia, parece necessário:

a reiteração mecânica da experiência [do vivido] pode levar ao conformismo, à reprodução da mesmice diante de situações completamente diversas: 'ser ao mesmo tempo confiante e cético; essa marca do trabalhador maduro¹. Resumidamente: a incorporação da experiência vivida pode conferir alma à pesquisa, mas ceder às verdades cristalizadas, a fórmulas vulgares, a esquemas reducionistas, mesmo que supostamente didáticos, tudo isso pode trazer o resultado inverso, o da mortificação (OLIVEIRA, 1988, p. 18).

Como mantermos nossa vigilância epistemológica (LOPES, 2001) na lapidação artesanal de nossa metodologia? Além de elaborar arquivos, registrar detalhes, fazer entrevistas, produzir dados, pesquisar fontes é preciso recorrer a noções éticas que orientam nossa conduta investigativa.

A metodologia é – para além de um conjunto de técnicas – a expressão de fundamentos e processos que darão um caráter à própria reflexão proposta na investigação. Portanto, não tem um caráter puramente instrumental, mas reafirma concepções de mundo e da relação entre o sujeito-pesquisador e o objeto da pesquisa. A própria metodologia é (re)significada pela prática do pesquisador ao longo de todo o seu trabalho à medida que as escolhas vão sendo feitas.

A metodologia pode ser (re)significada, (re)atualizada se considerarmos que os elementos com os quais interage também o serão: por um lado, a pesquisa reconstrói objetos que não estão imóveis [isolados em laboratórios], mas que se referem a homens

concretos, sociais e históricos.

A teoria durkheniana foi profundamente marcada pela relação de proximidade que o filósofo Augusto Comte estabeleceu entre a Biologia e a Sociologia, mesmo antes da formulação da teoria darwinista. A ideia de evolução social, derivada da teoria da evolução, cumpriu papel fundamental em sua teoria, embora não a defina porque os conceitos e regras criadas por Durkheim vão além da Biologia e configuram um novo campo da investigação científica.

[...] Quando uma ciência está nascendo, somos realmente obrigados, para construí-la, a nos referir aos únicos modelos que existem, isto é, as ciências já formadas. Encerram estas um tesouro de experiências já completas que seria insensato não aproveitar. Todavia, uma ciência não pode considerar-se como definitivamente constituída senão quando tiver conseguido formar uma personalidade independente. Pois não tem razão de ser senão quando apresenta como objeto uma ordem de fatos que as outras não estudam. Ora, é impossível que as mesmas noções possam convir de maneira idêntica às coisas de natureza diferente (DURKHEIM, 1987, p. 187).

Os autores clássicos da Sociologia – Durkheim, Weber e Marx – formularam teorias e hipóteses acerca da realidade social de modo a compreendê-la e explicá-la seja como forma de controle social ou para dotar o homem de instrumentos que o permitam direcionar a sua própria história:

Amparadas em quadros referenciais de diferentes inspirações, as Ciências Humanas buscaram cumprir as tarefas que lhes

forma designadas. No século XX, sem que desaparecessem as concepções anteriores, novas perspectivas teóricas têm procurado minar as certezas positivas, incorporando a orientação mais relativistas às análises (BRASIL, 1999, pp. 6-7).

Segundo Machado (1999), a ciência sociológica ora tem servido aos interesses educacionais voltados à formação de uma consciência social, ora para o doutrinamento ideológico: “É exatamente essa imbricação entre interpretação e intervenção, entre pensamento e ação, entre teoria e prática, que diferencia a ciência sociológico dentro das ciências humanas” (MACHADO, 1999, p. 11).

No Brasil, a disciplina Sociologia tem um século de “idas e vindas”, segundo Santos (2004), e pouco mais da metade dele efetivamente marcado por sua presença no currículo das Escolas.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) não tem ainda uma comunidade de Professores de Sociologia no Ensino Médio que tenha produzido consensualmente acordos a respeito de conteúdos, metodologias, recursos, etc. para esta disciplina e isso se deve, em grande parte, à sua intermitência na grade curricular.

Fato constatado na pesquisa sobre o ensino de Sociologia, conforme ressalta Takagi (2007):

O campo dos estudos sociológicos permanece sem agentes interessados no desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino de Sociologia, pois os professores não criam nem encontram espaços com esse

intuito e os acadêmicos resistem em investir no ensino de Sociologia. Os professores no ensino médio estão mais preocupados em encontrar o número de aulas suficientes para completar a jornada integral do que em promover discussões no interior das escolas, em razão das atuais dificuldades impostas pela divisão da grade curricular que privilegia as disciplinas instrumentais Língua Portuguesa, por exemplo com maior número de aulas (TAKAGI, 2007, p. 15).

No plano acadêmica são mais comuns os estudos que tratam do processo de institucionalização da disciplina do que propriamente dos processos de ensino envolvendo recursos didáticos, metodologias, conteúdos, discussões sobre práticas de ensino ou ainda sobre seus objetivos, “estudos sobre o ensino ainda estão em posição subalterna em relação aos estudos de ordem teórica; em outras palavras, os estudos educacionais sobre o ensino ainda não conquistaram um espaço legítimo no campo científico (TAKAGI, 2007, p. 15).

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – DCNEM estabelecidas no Parecer 15/98e confirmadas pela Resolução 3/98 tiveram como relatora a conselheira Guimar Namor de Mello. Tais diretrizes implicaram importantes transformações na estrutura do 2º Grau, dentre elas destacamos: a organização de uma base comum nacional não por disciplinas, mas em três áreas do conhecimento, a saber, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, o currículo

deixa de ser voltado para a aquisição de conteúdos específicos, mas sim para o domínio de competências e habilidades e das tecnologias relativas às três áreas; o Ensino Médio passa a voltar-se não mais para a qualificação profissional (técnica), mas para o “domínio dos conhecimentos gerais presentes nas diversas esferas do trabalho” (SANTOS, 2004, p. 153).

Tais mudanças no Ensino Médio fornecem os argumentos para interpretação da não obrigatoriedade das disciplinas Sociologia e Filosofia no currículo. Na interpretação da relatora – e do governo – a reforma não faz referência aos conteúdos das disciplinas, mas às competências e habilidades que elas possibilitam dentro da área na qual estão inseridas, no caso de Sociologia e Filosofia: Ciência Humanas e suas Tecnologias.

Portanto, as tais competências e habilidades pretendidas é que são obrigatórias e não as disciplinas sob as quais se constroem. Um argumento intrigante, pois, quem está afinal, habilitado a ensinar tais competências e habilidades pretendidas no âmbito de cada disciplina

Fica a critério de cada escola estabelecer “denominação e carga horária” para determinadas disciplinas – ainda que de acordo com os PCN’s “seus conhecimentos sejam indispensáveis à formação básica do cidadão” – que dizer das escolas que não adotam: não estão preocupadas com a formação básica do cidadão?

Parece-nos, enfim, que ambiguidade não reside no texto da lei, mas naquilo que se pretende como objetivo do Ensino Médio.

Na apresentação do PCN’s, a questão é colocada na seguinte perspectiva:

Chamamos a atenção para o fato de que, neste documento, ao desenvolvermos textos específicos voltados para os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia e filosofia, habitualmente formalizados em disciplinas escolares, incluímos diversas alusões – explícitas ou não – a outros conhecimentos das ciências Humanas que consideramos fundamentais para o Ensino Médio. Trata-se de referências a conhecimentos de Antropologia, Política, Direitos, Economia e Psicologia. Tais indicações não visam propor à escola que explicitamente denominação e carga horária para esses conteúdos na forma de disciplinas. O objetivo foi afirmar que conhecimentos dessas cinco disciplinas são indispensáveis à formação básica do cidadão, seja no que diz respeito aos principais conceitos e métodos com que operam, seja no que diz respeito a situações concretas do cotidiano social, tais como o pagamento de impostos ou o reconhecimento dos direitos expressos em disposições legais. Na perspectiva do exercício da cidadania, importa em muito o desenvolvimento das competências envolvidas na leitura e decodificação do “economês e do legalês” (BRASIL, 1999, p. 4).

No entendimento do Governo Fernando Henrique Cardoso, a Lei Nº 9394/96 não significou, portanto, a introdução obrigatória das disciplinas de Filosofia ou Sociologia no Ensino Médio, mas a abordagem dos chamados temas relativos a questões sociais pelos professores de todas as disciplinas na forma de Temas

Transversais. Conforme define o documento relativo aos Temas Transversais, elaborado pelo Ministério da Educação):

A Educação para a cidadania requer que questões sociais seja apresentada para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Com isso o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos. O conjunto de temas aqui proposto – Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Culturais, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e consumo – recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático (BRASIL, 1998, p. 25).

E mais adiante:

Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de

atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões (BRASIL, 1998, p. 26).

A proposta didática de tratamento de alguns temas e não se torna uma proposta de caráter interdisciplinar, uma vez que a interdisciplinaridade pressupõe um projeto comprometido, no mínimo, com as práticas, as metodologias, as avaliações, o caráter mesmo epistemológico de tratamento do objeto de conhecimento pelas disciplinas de uma comunidade escolar. Conforme define o Documento PCN+ contendo as Orientações Educacionais complementares aos parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002):

Um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas – ação possível, mas não imprescindível –, deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. Os educadores de determinada unidade escolar devem comungar de uma prática docente voltada para a construção de conhecimentos e de autonomia intelectual por parte dos educandos. Em nossa proposta, essa prática docente comum está centrada no trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação ensino-pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre os temas/assuntos trabalhados em sala de aula. Portanto, esses são os fatores que dão unidade ao trabalho das diferentes

disciplinas, e não a associação das mesmas em torno de temas supostamente comuns a todas elas (BRASIL, 2002, pp. 21-22).

A noção de interdisciplinaridade passa a ser invocadas por aqueles que entendem os conteúdos de Sociologia e Filosofia como interdisciplinares, embora estas disciplinas tenham proposta, conteúdos, limites tão institucionalizados quanto às demais disciplina constituídas na grade curricular.

Pensando na ideia de Freire (2001) sobre a nossa contextura, ou seja, perceber as tramas dos nossos problemas sociais e educacionais em suas conexões; perceber e equacionar os nossos problemas em uma relação de organicidade com a nossa contextura histórica e social, “relação de organicidade que nos ponha imersos na nossa realidade e da qual emergjamos criticamente conscientes” (FREIRE, 2001, p. 9).

Estas ideias atuais e relativas aos domínios da Sociologia e seus objetivos oficiais como disciplinas que nos pontam os PCN's para o Ensino Médio (1998):

[...] pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. A compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar mediante o exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário (BRASIL, 1998, p. 37).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio ressaltam que, muitas vezes,

a presença desta disciplina no Ensino Médio tem sido justificada por um clichê: “formar o cidadão crítico (BRASIL, 2006, p. 105), mas que existem outras formas de construir para a formação do jovem: seja apresentando-lhe a linguagem que a Sociologia oferece; sistematizando debates sobre temas importantes (clássicos ou contemporâneos); transformando ou (re)significando suas noções de mundo e de cultura, sociedade, tecnologia, economia, capitalismo, etc. Compreendendo, enfim, a partir dos elementos que a Sociologia apresenta, um modo de ser de uma sociedade, de uma classe, de um grupo social ou mesmo de uma comunidade.

Outra responsabilidade da disciplina é (re)construir a historicidade desnaturalizando as concepções e explicações dos fenômenos sociais. Não raramente, o aluno recebe certo modelo de explicações ao longo de sua vida escolar que o faz pensar a realidade social com resultado de tendências naturais, de processos independentes da vontade e da ação humanas, enfim, processos tidos como naturais.

Se, ao final de um período letivo, o aluno expressa uma percepção de determinado evento social e identificar o seu lugar nessas relações sociais, compreender seus mecanismos e as diversas negociações e ideologias que essas relações engendram, identificar continuidades e rupturas, enfim, se o aluno perceber-se enquanto sujeito histórico, a disciplina terá, em grande parte, alcançado seus principais objetivos, independentemente, desse aprendizado poder ou não ser expresso em exames

vestibulares em questões de múltipla escolha. Essa percepção da realidade, pelo aluno, vai além de conteúdos memorizados e se insere na órbita dos elementos que compõem a visão de mundo deste aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À educação atribui-se a responsabilidade de emancipar o sujeito social do conhecimento e não conformá-lo. É preciso redimensionar o uso das metodologias como possibilidade pedagógica nas disciplinas de Filosofia e Sociologia.

A Sociologia cabe o papel de refletir sobre uma nova concepção de sujeito e de modernidade. A Escola deve atender às demandas em seus componentes curriculares tomando decisões acerca da apropriação de conhecimento feitas no processo de ensino-aprendizagem pelos alunos.

O sentido dessas considerações registra para a complexidade das questões curriculares e didáticas que envolvem tanto a Filosofia, quanto a Sociologia e o seu ensino no Ensino Básico, perpassando questões do seu sentido no texto legal e as concepções clássicas do seu ensino. Não sendo necessária uma escolha irrevogável do melhor “método” de ensino de filosofia ou de sociologia, pois aquém dessas questões metodológica e curriculares, necessárias aos processos pedagógicos, caberia aos docentes de filosofia e sociologia desenvolver um cuidado sobre Aquilo” que ensina e sobre “como” se ensina, decorrente de sua própria relação com a filosofia e a sociologia e com os sentidos que delas emergem.

Trata-se de possibilitar ao aluno verificar que os conceitos, temas e textos tanto filosóficos quanto sociológicos têm também a implicação na vida cotidiana de quem se depara com eles, pois sabemos ainda que o diálogo crítico com a Tradição é uma das formas de dialogar ao longo da história, já que nem sempre as nossas incertezas são resolvidas de forma exclusivamente solitária, mas também por meio do diálogo, uma discussão com o que de melhor a filosofia e a sociologia nos oferecem

Acredito que este trabalho nos leva a repensar e a rever alguns modelos e métodos pedagógicos, no sentido de que não devemos subestimar nossos alunos, pois são capazes de nos surpreender em muitos aspectos. Eles são capazes de construir ideias e pensamentos, são capazes de elaborar estratégias e terem ideias de como solucionar um determinado problema e isso não deixa de ser um trabalho filosófico, sociológico, um exercício de pensar filosoficamente, de pensar sociologicamente.



SUZANA ROSA DOS SANTOS SILVA

Graduação em História pela Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada-PE (2003); Ciências Sociais pela Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES (2013); Professora de Sociologia na E. E. Parque Imperial, Barueri - SP; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Rodolfo Trevisan, São Paulo - SP.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL. Lei Federal N° 4024/61. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1961.

_____. Decreto-Lei N°. 869, 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, 1969.

_____. Lei N° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEB, 1996

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte IV. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 1999.

_____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

_____. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 2006. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; V.3).

_____. Ministério da Educação. Conselho

Nacional de Educação Parecer CNE/CEB Nº 38/2006 de 07 de julho de 2006. Inclusão Obrigatória das Disciplinas de Filosofia e Sociologia no Currículo do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2006.

CASANOVA, M. a. Diseño curricular e innovación educativa. Madrid: La Murralla, 2006.

DURKHEIM, Émile. As Regras do Método Sociológico. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 31. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GELAMO, R. P. O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista: Marília, 2009.

KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. Pesquisa em Comunicação. São Paulo: Loyola, 2001.

MACHADO, Olavo. O Ensino de Ciências Sociais na Escola Média. 1996. Dissertação [Mestrado]. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; FONSECA, V. S. da. Competitividade organizacional: conciliando padrões concorrenciais e padrões institucionais. In: VIEIRA, M. M. F.; OLIVEIRA, L. M. B. DE (Orgs.). Administração contemporânea: perspectivas estratégicas.

São Paulo: Atlas, 1999.

OLIVEIRA, Pécio S. Introdução à Sociologia. Série Brasil. 25. Ed. São Paulo> Ática, 2004.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. À procura de nossas próprias palavras Filosofia e Subjetividade. Revista Childhood & Philosophy. Rio de Janeiro, V. 7, Nº 14, jul./dez., 1998.

OLIVEIRA, Paulo S. (Org.). Metodologia das Ciências Humanas. São Paulo: Hucitec, 1998.

RAMOS, C. A. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel? Trans/Form/Ação, São Paulo. V. 30, Nº 2., 2007.

SANTOS, Mário Bispo dos. A Sociologia no Contexto das Reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune M. G. Sociologia e Ensino em Debate. Ijuí: Unijuí, 2004.

SEVERINO, A. J. As Contribuições da Filosofia para a Educação. Em Aberto, Brasília. Ano 9, Nº 45, jan./mar.,1990.

TAKAGI, Cassiana T. T. Ensinar Sociologia: análise dos recursos do Ensino na Escola Média. 2007. 277 p. Dissertação [Mestrado]. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TOMAZETTI, E. M. Formação e Arte de viver: o que se ensina quando se ensina Filosofia? In: BUENO, S. F. PAGNI, P. A. GELAMO, R. P. (Org.). Biopolítica, arte de viver e educação. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.



A BRINCADEIRA E SUA CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA

RESUMO: O presente artigo tem como abordagem o brincar dentro da projeção de aprendizagem significativa. O sujeito enquanto sucessor de uma cultura que advém da oralidade (convencional), das múltiplas culturas visuais, cognitivas e que são constantemente estimuladas por meio da dinâmica social. O questionamento que se desenvolve a partir do desenvolvimento deste trabalho, tem como eixo a indagação com referência à didática que justifica dentro da prática pedagógica, instrumentos lúdicos, à fim de desenvolver por meio do brincar, a concepção de aprendizagem com sentido educacional. Será que existe maturação do alunado por meio da brincadeira? Dentre outras relações, a criança enquanto sujeito ao meio em meio à construção do seu pensamento e da formulação do seu próprio “eu”, submetida na dinâmica de aprendizagem científica, evolutiva e em constante transformação. Este artigo tem por iniciativa a reflexão sobre a importância do brincar na educação infantil. Conforme pesquisas bibliográficas, discutiremos quais os critérios a se estabelecer entre o brincar por deleite e o brincar com objetivos diretivos com estratégias pedagógicas, na qual advém dos referenciais curriculares para educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Criança e Sociedade; A Pedagogia do Brincar.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema a observação da brincadeira e sua contribuição pedagógica instituída de acordo com a metodologia docente e que tem por objetivo desenvolver a percepção de aprendizagem de maneira lúdica e prazerosa. Nota-se qual a importância que a infância vem adquirindo com o passar do tempo, estabelecimento de ações projetivas, com o cuidar, educar e a proteção dentro dos parâmetros de responsabilidade do anseio familiar, mas também da sociedade e do Estado, enquanto formação coletiva. A pedagogia hoje dispõe de diversas técnicas para o ensino-aprendizagem da criança, as atividades lúdicas vieram para contribuir na educação infantil.

A presente pesquisa pretende discutir sobre a prática pedagógica que utiliza a instrumentalização de cantigas, dinâmicas de jogos, contos, faz de conta entre outras estratégias, no desenvolvimento de atividades que venham a contribuir com o processo de ensino aprendizagem do alunado na instituição formal na qual é a escola. Nota-se que em meio a escolarização inicial das crianças, existe a preocupação em não aferir ao processo de aprendizagem conteúdos maçantes que muitas vezes caba sendo apresentado e cobrado nos anos seguintes, quando já avançam na dinâmica de escolarização para se alfabetizar e no decorrer do processo, na maturação escolarizada. Neste sentido, desenvolver pelo brincar a concepção de aprendizagem significativa e relevante à compreensão de todo o processo, a discussão que se

faz presente neste trabalho é será que existe maturação do alunado por meio da brincadeira?

O brincar, no presente artigo, se refere ao desenvolvimento do processo de aprendizagem escolarizada, conseqüentemente o objetivo, vem de encontro aos anseios de compreender o que decorre da motivação na qual denomina interesse do professor no direcionamento de atividades que propões ao aluno. Assim, a metodologia da pesquisa é bibliográfica, baseada em textos científicos no qual por estudiosos defendem o desenvolvimento lúdico no que se refere a capacidade de “aprender”, na utilização da conotação de jogos, brincadeiras faladas, atividades que abordem a expressão corporal, cantigas entre outros, a compreensão que “uma estrutura alternativa onde os participantes, “jogam uns com os outros, ao invés de uns contra os outros.” (DEACOVE, 1974, apud BROTTTO, 2001, p.54), seja capaz de solidificar de maneira a internalizar na criança as regras, o respeito mútuo, a coordenação motora, cognitiva, a compreensão de sequências, formação de agrupamento etc. De maneira a vivenciar experiências que agreguem mais do que “diversão”. Esta pesquisa iniciou através da observação em escolas infantis que frequentemente abordavam a brincadeira enquanto “recreação” sem direcionamento e a partir de indagações que vieram de acordo com os referenciais curriculares para a educação infantil (Brasil,1998), se fez necessário repensar no processo de escolarização que deve ser iniciada de maneira a não agredir o “tempo da infância,”

sendo importante respeitar as vivências de mundo das crianças e o seu próprio tempo de aprendizagem, dentro do processo de maturação. Desta maneira, se faz necessário compreender o brincar com direcionamento enquanto instrumento, derivado de uma prática natural do ser humano que quando conduzida com objetivos definidos sai da zona de conforto do brincar por prazer, brincar por brincar e se torna processo de adequação ao estímulos atitudinais e de valorização na identidade, modelos de respeito entre as etnias, credos, autonomia, entre outras questões exploradas na educação infantil e que lhe será bases no decorrer de todo o processo de maturação.

Conforme estabelece o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e a concepção de trabalhos de estudiosos como Broto (1997) que defende a brincadeira enquanto construção significativa de sentidos morais com estratégias de jogos e sua compreensão, desde jogar com o outro por meio de estratégias cooperativas até a concepção do estímulos “negativos”, quando menciona os jogos de disputa que estabelece o jogo “contra”, favorecendo que sempre haverá alguém que necessariamente perderá. Friedman (1996) defende o brincar enquanto descoberta de comportamento natural do ser humano, no qual é estabelecido a partir da compreensão do seu prazer de maneira espontânea vivenciada na relação do brincar e internalizada já Gardner (1995) traz a reflexão de apontamentos sobre as múltiplas inteligências que se estabelecem, na observação do brincar enquanto indicio das competências habilidades desenvolvidas

individualmente. Weiss (2003) contribui com a reflexão do currículo enquanto instrumento norteador do processo de construção da aprendizagem a partir das suas vivências reais que devem ser naturalmente estimuladas dentro do processo de educação escolarizada. Tais estudiosos mencionam indicadores da concepção que defendem e observam de diferentes conotações, o brincar enquanto parte da trajetória infantil e estratégica pedagógica, no desenvolvimento educacional.

Iniciaremos discutindo sobre o panorama da criança e a sociedade; como a sociedade enxergava a criança e qual o seu papel em meio as transformações ocorridas até então além da observação da instituição escolar nas concepções decorrentes de estudiosos e programas sociais. Logo após a escola que inclui; seu papel na formação desse alunado que se desenvolve, de acordo com experiências consigo e com o outro numa dialética de inclusão e construção de identidade.

A instituição escolarizada do séc. XXI, teve por consequência da ação diretiva, a concepção de ensino para a formação social do elemento de cidadania constituído para a permanência da identidade de um povo. Assim, tal concepção se difere no que era tida enquanto ideia proposta por moralistas e educadores, que acreditavam habitualmente que as crianças deveriam ser separadas das suas famílias para que pudessem ser educadas com condutas disciplinares pela igreja.

Com a Revolução Industrial houve um novo olhar em relação ao papel da criança no meio

social, já que seria a “mão de obra” inerente a formação de uma sociedade produtiva que consolidasse a sociedade.

Após a primeira guerra mundial surge a intervenção da ONU em 1959, a Declaração dos Direitos da Criança, o que compreende a importância de se proteger a infância e juventude, uma estratégia que vem de encontro com o Movimento das Escolas Novas. Sendo avanços importantes na regulamentação da Educação dentro de um panorama de sociedade crítica e atuante, que independem da classe social, da etnia ou da sua concepção política mas que devem permear o respeito as diversidades culturais, ideológicas e a formação do sujeito enquanto agente ativo do meio em que vive.

Brincadeiras que se desenvolva a partir de situações nas quais as regras são pré-estabelecidas, contribuem sob concepções diferentes para agregar o que permeia a intencionalidade do educador enquanto parte do processo de educação escolarizada. Assim defende Friedmann (1996, p.12), que acredita que não exista uma única definição entre tantas, o que se discute é que está em constante processo o jogo e as brincadeiras enquanto instrumento auxiliar do processo de aprendizagem infantil.

CRIANÇA X SOCIEDADE

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta

gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

A proposta inerente ao desenvolvimento social consequentemente advém de um conjunto de fatores que necessitam olhar a criança enquanto sujeito operante na estrutura social, assim torna-se necessário a intervenção dos órgãos públicos na manutenção e desenvolvimento da instituição escolarizada que visa atender a demanda de uma população que cresce na mesma velocidade que os ideais políticos e sociais. Com tal percepção é necessário a formação de educadores que atuem em pesquisas atuantes na ideia de aprendizagem e comportamento, filosofias que percepções, sensações e emoções na busca de se compreender o ser humano em sua totalidade.

Acreditar no indivíduo enquanto parte de uma conjuntura social coletiva, construída a partir de suas vivências, relacionamentos e questionamentos, não desconstrói a teoria genética da aprendizagem, mas reforça que o sujeito é produto do meio.

Gardner (1995) ressalva a dimensão existencial enquanto responsável pela existência humana nos aspectos de se admitir a projeção individual que se funde a observação interpessoal a formação de uma terceira ideia.

É da máxima importância reconhecer e

estimular todas as variadas inteligências humanas e todas as combinações de inteligências. Nós todos somos tão diferentes, em grande parte, porque possuímos diferentes combinações de inteligências. Se reconhecermos isso, penso que teremos pelo menos uma chance melhor de lidar adequadamente com os muitos problemas que enfrentamos neste mundo. (GARDNER, 1995, p.18).

AMBIENTE ESCOLAR

Neste aspecto logo surge a reflexão sobre o ambiente educativo e os meios nos quais estão disponíveis estímulos que possibilitem tal processo de construção de identidade, que se é subjetiva a ação do meio e das vivências exploradas pelo sujeito. Pesquisadores como Piaget, Vygotsky e Wallon (LA TAILLE, 1992) mostraram que o conhecimento é resultante das interações do indivíduo com seu meio físico e social.

Antunes (2001, p.16) apresenta as seguintes habilidades a serem trabalhadas na Educação Infantil: “observar, conhecer, compreender, comparar, separar e reunir, consultar e conferir”. Ainda conforme artigo 32 da atual LBDEN: “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: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006).

A proposta das diretrizes curriculares pretende inserir a aprendizagem de maneira lúdica nas quais considere a criança enquanto

sujeito histórico que vivencia e aprende na inserção do meio sujeito ao próprio sujeito da aprendizagem no ritmo próprio que vem a caracterizar a educação enquanto ação pedagógica, sendo assim, a promoção das experiências e a interação com o outro na aprendizagem com significância. O currículo diretivo da educação infantil, dentre o conjunto de práticas e vivências entre as relações interpessoais, no avanço do seu processo de maturação, compreende a criança como um todo, em constante processo de desenvolvimento. Define na percepção de um conjunto de cuidados, promover a ampliação sensorial das expressões individuais, na qual favoreça as diferentes linguagens e formas de expressão. Direciona o desenvolvimento de apreciações que formam e faz com que reflitam sobre o sistema da organização escolar enquanto oportunidade de diálogo e reconhecimento das explorações ao mundo físico e social se reconhecendo e reconhecendo o outro, assim como o meio e o espaço que habita nas experiências interdisciplinares, viabilizando a construção de identidade e ampliação do seu repertório e autonomia.

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Brasil, 2009, p.1).

Os referenciais da educação infantil é um meio de estabelecer blocos de conteúdos na

organização e concretização para a formação diretiva das áreas de conhecimento, sendo norteador do trabalho pedagógico. O que observa se é uma conduta falha do docente quando acredita que tal “ferramenta” é imposta a uma dinâmica engessada, estagnada, quando se apresenta enquanto norteadora e não um manual de regras. A prática pedagógica possui outro importante material, como planejamento docente, dentro dos parâmetros do projeto político pedagógico da unidade escolar, sendo flexível e de acordo com as orientações e registros da equipe gestora. Obviamente, dentro da coerência, de compreender o conteúdo a ser abordado, enquanto conjunto de formas que visa relacionar as diferentes culturas em meio as diferentes expectativas de aprendizagem. Sendo agente de transformação enquanto objeto de ensino aprendizagem em um ambiente favorável pela exploração dos meios.

O conceito de conteúdo dentro do planejamento na educação infantil é projetar a ideia que conceitua a aprendizagem das nomenclaturas exatas, verdadeiras como código de identidade, atitudinal nas intervenções das atitudes coletivas e procedimental no seu aprender a fazer, atrelados ao desenvolvimento do que ensinar e de que maneira se ensinar.

A investigação por meio de estratégias pessoais é explorada em rodas de conversas, nas quais abrem ao aluno a oportunidade da expressão oral na defesa e na compilação de promover o diálogo o desenvolvimento argumentativo, além de estabelecer a autonomia da expressão do que se quer

dizer.

Uma das características mais presentes na educação infantil é a cooperação na fala do professor e do educandos, assim como sua socialização. Na educação infantil, jogos cooperativos reforçam o processo de aprendizagem por meio de regras, da observação do “eu” e do “outro” no desenvolvimento estratégico que venha a proporcionar prazer ao mesmo tempo em que o resultado é consequência de uma parceria equilibrada em que ambos são responsáveis pelo resultado.

Pensadores como Comênio e Montessori configuram as novas bases para a educação das crianças. Embora eles tivessem focos diferentes, ambos reconheciam que as crianças possuíam características diferentes dos adultos, com necessidades próprias (OLIVEIRA, 2002). A construção coletiva das dicas e receitas caseiras, são fontes de reconhecimento de vivências que constrói a identidade de um povo chamadas de o senso comum, na cultura que transpõe a fala popular. A partir do avanço de pesquisas comprobatórias, a linguagem se transforma, baseado na confirmação de estudos técnicos e teóricos de pesquisas que inerente a sua veracidade torna-se próprio ao senso científico.

Apresentar um novo olhar, que resgate a autoestima dentro da formação educacional que vem sendo dirigida a identidade do educador, como valores de resgate e constituição educacional que antes eram dirigidos a família, torna o educador mutável a uma dinâmica cada vez mais próxima nas relações interpessoais.

EDUCAÇÃO QUE INCLUI

De acordo com os Princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. As abordagens pedagógicas devem dar voz aos estudantes, reconhecem e valorizam suas ideias, opiniões e experiências de vida, além de permitir que façam escolhas e participem ativamente das decisões tomadas na escola e na sala de aula.

Baseando em valores fundamentais da contemporaneidade, na “solidariedade, singularidade, coletividade, igualdade e liberdade”, os quais buscam eliminar todas as formas de preconceito e discriminação e todas as formas de opressão que coíbem o acesso dos estudantes à participação política e comunitária e a bens materiais e simbólicos. Concepções de Educação Integral e Educação Inclusiva, voltadas a promover o desenvolvimento humano integral e a equidade.

Ainda constituindo dentro dos saberes correlacionais os princípios explicitados no esquema (habilidades socioemocionais): Pensamento científico, crítico e criativo, resolução de problemas, comunicação, autoconhecimento e autocuidado, autonomia e determinação, abertura à diversidade, responsabilidade e participação, empatia e colaboração, repertório cultural. A Criança em observação em seus diferentes níveis de proficiência tem o direito de: estabelecer conhecimento dos diferentes meios como no Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

A brincadeira é um direito fundamental

da criança. O brincar constitui-se em oportunidade de interação com os outros, de apropriação cultural e de tomada de decisões capazes de tornar a aprendizagem mais significativa. Ainda, a escola é um lugar constituído por pluralidades. Nela, encontramos pessoas com origens socioeconômicas, religiosas, culturais e características e singulares e, por sua vez, diferentes uma das outras. Desta maneira, a inclusão pretende não a busca pela homogeneidade, mas o respeito e a tolerância para com o outro. Ela tem como ponto chave o convívio com as diferenças, mas se faz necessário um ambiente propício para tal intervenção.

Faz se necessário a percepção de conforto, segurança física e proteção individual e coletiva sem cercear as oportunidades das crianças em explorar o ambiente e em conquistar novas habilidades.

Para tal a criança com algum tipo de necessidade educacional especial, deve estar inserida integralmente nas atividades propostas, sempre respeitando as suas limitações inclusive o processo de assimilação que se faz necessário para a promoção da aprendizagem significativa, em um ambiente em que a confiança se faz indispensável entre o docente e o alunado com a projeção do enquadramento de um número reduzido de alunos no grupo para um atendimento mais diretivo e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do sujeito depende de vários aspectos dentre eles a individualidade, sendo

sua primeira manifestação da construção de identidade que se estabelece diante do ambiente educacional, que por vias diversas, torna-se instrumento de aprendizagem formativa e projeção de condutor da maturação de identidade própria.

O educador tem como definição de seu papel, agir de modo a observar, estimular, conduzir e acompanhar o desenvolvimento da criança em diferentes percursos e assim, reconhecer e desenvolver diferentes estratégias para potencializar o desenvolvimento desse sujeito em sua integralidade.

É pertinente o olhar do educador a contínua necessidade de buscar fazer, com que as crianças tenham diferentes instrumentos que sejam capazes de projetar percepções de trajetória e se utilizem desses mecanismos para o acompanhamento individual e coletivo do grupo, assim também respeitando o tempo e as possibilidades individuais na satisfação e resguardo das vivências pessoais. Observa-se a necessidade de respeitar a criança enquanto sujeito em desenvolvimento que necessita de estímulos constantes ao mesmo tempo que traz a partir de suas vivências um contexto peculiar ao seu processo de assimilação da proposta pedagógica desenvolvida na instituição escolarizada. Nesse sentido, o docente que estabelece vínculo e conduz o “brincar” de maneira prazerosa atrelada à concepção de desenvolvimento metodológico de sua prática educacional, consegue conduzir na perspectiva do seu planejamento, a intervenção da compreensão de aprendizagem da criança no universo

escolarizado de maneira significativa, ainda que com alguma interferência externa ou que visa abranger regras nessa construção de sentidos entre a criança e o educador.

A exploração dos meios assim como dos materiais oferecidos deve estar atrelada a uma proposta condizente e clara para o desenvolvimento significativo que não seja meramente “passa tempo”, mas que tenha sentido e que desafie a promoção das experiências e a transição do brincar por brincar e o brincar com sentido de ensinar.

Retomando a questão norteadora deste trabalho, será que existe maturação do alunado por meio da brincadeira? Enquanto processo de pesquisa que não se finda, tal discussão denota a construção da prática docente. O que embasa o currículo da educação infantil é a concepção de que a criança deve ser respeitada em sua totalidade, assim como o seu desenvolvimento deve ser estimulado de maneira integral, respeitando a sua individualidade e sendo processo de construção.

A conscientização do “eu” enquanto sujeito ao meio, permite que dentre a troca de experiências e apontamentos tanto o professor quanto o aluno sejam construtores do seu processo de aprendizagem e norteadores do que é a concepção de aprender com o outro.



TAHILSE MARIÉLE FARIAS

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2014); Licenciatura em Arte pela faculdade Unimes (2017); Pós-Graduação em Educação Infantil pela Faculdade Unimes (2018); Professora de Ensino Fundamental I –E.E. Prof.^a Marise da Costa Corrêa e Oliveira; Professora de Educação Infantil na EMEI Feitiço da Vila.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Documento Introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

Brotto, Fábio Otuzi Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência --Campinas, SP, 1999. Disponível em brinquedistasblog.files.wordpress.com/2017/07/livro-jogos-cooperativos.pdf. Acesso em 15 de julho de 2018.

CARRAHER, T.N., CARRAHER, D. e SCHLIEMANN, A.D. Na vida dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da Matemática. Cadernos de Pesquisa, 42:79-86. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1982.

COLL, César. O construtivismo na sala de aula. São Paulo; Ática, 2006.

Declaração Universal dos direitos da Criança, segundo ONU, 1959. Disponível em : www.direitoshumanos.usp.br .Acesso

em 13 de julho de 2018.

Definições: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 10 de julho de 2018.

DEVRIES, Retha e ZAN, Beth. O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: Crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GARDNER, H. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação (9394/96).

LEI nº 12.796, de 4 de abril de 2013- Formação dos profissionais de educação. Disponível em: <http://www.cpt.com.br/ldb/lei-de-diretrizes-e-basesdaeducacao-completa-interativa-e-atualizada>. Acesso em 14 de julho de 2018.

OLIVEIRA, Z.M.R. (org). Educação infantil: muitos olhares. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2003.



O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCANDO A GENTE APRENDE

RESUMO: Os espaços na educação infantil devem ser construídos por educadores e seus pares, proporcionando oportunidade de brincar para aprender respeitando o direito da criança em sua primeira infância de aprender brincando, construindo sua autonomia, sua identidade, seu próprio conhecimento, tendo o professor como mediador, que intervém quando necessário, usa de mediação para proporcionar novas oportunidades de aprendizado, proporciona e planeja momentos significativos e com objetivos claros. Os espaços devem falar com as crianças e proporcionar oportunidades de aprendizado significativo de forma lúdica e prazerosa, dentro desse contexto as crianças exploram suas potencialidades e promovem interações com seus pares. É inegável que os espaços na educação infantil devem ter um significado primordial, onde as atividades lúdicas se instauram e ganham status de orientação, atuando como facilitadora de tarefas objetivadas pelo professor, proporcionando formas de a criança constituir-se como indivíduo, formulando e compartilhando significados.

Palavras-chave: Interação; Espaço; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Os espaços físicos da educação infantil proporcionam a oportunidade de a criança estabelecer relações entre adultos e seus pares, transformar relações, recriar significados e buscar soluções, dentro desse contexto faz-se necessário a organização dos espaços para que retratem o meio social que esta comunidade está inserida, promovendo desafios cognitivos e motores que a farão avançar no seu desenvolvimento integral.

Brincar é primordial ao desenvolvimento humano, é ferramenta essencial ao início de vida do ser humano, o lúdico na primeira infância desenvolve a inteligência, trabalha a representação simbólica de sua realidade.

O lúdico na Educação Infantil é um ponto que tem espaço amplo, pois o brincar e as brincadeiras são a essência da infância, portanto são a ferramenta master dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos em creches e escolas de educação infantil, possibilitando a produção de conhecimentos, aprendizagem e desenvolvimento. O brincar permite que a criança por meio do que mais gosta fazer participe de momentos em que vivencie situações de aprendizado para sua vida, lidando com regras, frustrações e outras realidades de forma lúdica e tranquila.

A dinâmica do brincar promove o desenvolvimento das potencialidades da criança, trabalha sua espontaneidade e sua individualidade, responde suas questões de forma agradável e natural.

O papel da escola é proporcionar um ambiente de aprendizagem em que as crianças possam socializar e ganhar autonomia, na

qual as paredes conversem, no qual haja integração entre as crianças, os adultos e os diversos ambientes, proporcionando uma multiplicidade de experiências e aprendizados.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998, vol 1, p. 21-22): “as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação”. A criança marca e é marcada pelo meio em que está inserida, sua família é o primeiro e principal referencial, vindo logo a seguir as relações que começa a construir em sua vida, neste ponto o espaço infantil deve respeitar essas marcas, promover a troca de saberes respeitando o contexto do meio em que a criança está inserida.

De acordo com Oliveira (2000, p.158): O ambiente, com ou sem o conhecimento do educador, envia mensagens e, os que aprendem, respondem a elas. A influência do meio mediante a interação possibilitada por seus elementos é contínua e penetrante. As crianças e ou os usuários dos espaços são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, na vivência ativa com outras pessoas e objetos, que possibilita descobertas pessoais num espaço no qual será realizado um trabalho individualmente ou em pequenos grupos.

O papel do educador é contribuir com ambientes que proporcionem as necessidades de aprendizado da criança, transformando e interagindo para o desenvolvimento integral

e ampliando as possibilidades de troca de saberes entre os pares.

O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Vygotsky: “o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento”. (apud DAVIS e OLIVEIRA, 1993, p. 56). O planejamento do ambiente na educação infantil é algo fundamental para todo o trabalho pedagógico, é a essência do início da relação entre os pares, ele fala pelo professor com as crianças, sobrepondo a realidade, traduz os anseios e fantasias das crianças, daí a necessidade de se pensar em planejar espaços em que tudo que a criança necessite esteja acessível que lhe possibilite ganho de autonomia, em que possa socializar e seja desafiada e caminhar em direção a novas conquistas.

Carvalho & Rubiano (2001, p.109): é altamente recomendável que ambientes institucionais ofereçam oportunidade para as crianças desenvolverem sua individualidade, permitindo-lhes ter seus próprios objetos, personalizar seu espaço e, sempre que possível participar nas decisões sobre a organização do mesmo. Todos os ambientes construídos para crianças deveriam atender cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contato social e privacidade.

O espaço organizado e construído para desafiar as crianças e construir novas competências é essencial, porém é necessário que a criança interaja com todos esses ambientes, com seus pares, ela necessita de estímulo que a leve a exercer sua criatividade, neste ponto entra o professor como intermediador que promove a relação da criança com os objetos, ambientes e seus pares para que o processo de desenvolvimento se dê de forma harmoniosa e plena.

O adulto neste espaço deve ter o papel de parceiro mais experiente, aquele que promove interações, planeja e organiza atividades para promover as relações das crianças com o espaço, objetivando o desenvolvimento integral das potencialidades das crianças, bem como seu bem-estar.

O papel do educador de educação infantil exige uma busca constante de novas formas de construir conhecimentos para o grupo e para o individual, promoção de interações, construção de espaços e organização que ampliem o olhar da criança, proporcionando sempre novos desafios.

Atualmente, os espaços de educação infantil têm sido organizados em cantos de atividades, visando promover a organização de espaços que vão de encontro aos anseios das crianças da primeira infância, promovendo situações que contribuam para seu desenvolvimento e sua interação com o meio e seus pares.

Para Zabalza (2007, p.11) a forma como organizamos e estruturamos o espaço físico da nossa sala de aula constitui em si só uma mensagem curricular, reflete nosso modelo

educativo e reflete direta e indiretamente nosso estilo de trabalho, isto é, a forma como entendemos qual deve ser o papel educativo do professor e o que esperamos das crianças com as quais trabalhamos.

O espaço físico da educação infantil, seja sala de aula, corredores, pátio são construtores de conhecimento, pois a criança não separa espaços de brincar com o de aprender em todos os espaços ela aprende e constrói conhecimentos, saberes e sobretudo constrói-se como cidadã, como pessoa.

Os ambientes enviam mensagens e as crianças respondem a essas mensagens, isso ocorre de forma contínua e permanente, promovendo aprendizagem e troca de saberes, cabe ao professor, como mediador da aprendizagem explorar essa ferramenta e direcionar para seus objetivos e/ou necessidades coletivas e/ou individuais de suas crianças, para que os mesmos possam aprender brincando.

O espaço escolar não se restringir as salas de aula ou seus corredores e pátio, deve invadir todos os espaços acessados pelas crianças, como refeitório e banheiro: “o espaço da escola deve ser seguro e deve favorecer a ampla circulação das crianças, tanto nas salas de aula, quanto no pátio externo, na sala de refeições, banheiros entre outros. É fundamental que as crianças conheçam o espaço e nele se movimentem livre e organizadamente.” (KRAMER, 1993, p. 74).

A criança deve ser sempre motivada a explorar os espaços, conhecer sua escola, ter a liberdade e momentos de explorar

livremente, poder ainda intervir e opinar sobre o uso e forma de uso dos espaços em que poderá desenvolver suas atividades, brincadeiras e no qual poderá fantasiar, criar seu mundo imaginário e buscar com seus pares vivenciar novas experiências, novos mundos e momentos significativos para seu desenvolvimento.

A interação da criança com as áreas verdes, jardins e parques são um estímulo a curiosidade e criatividade, o contato com areia, grama, terra e diferentes tipos de solos proporcionam inúmeras aprendizagens, esse contato com o ambiente natural é fundamental para seu desenvolvimento e propicia novas visões de como utilizar e entrelaçar os diversos espaços da escola, as folhas secas se transformam em comidinhas no canto de cozinha, os galhos da árvore se transformam em instrumentos de pintura e por ai caminha a imaginação e criatividade de crianças e adultos para gerar novos ambientes e novas aprendizagens de forma prazerosa.

Horn (2004, p.18) complementa que “a harmonia das cores, as luzes, o equilíbrio entre móveis e objetos, a própria decoração da sala de aula, tudo isso influenciará na sensibilidade estética das crianças, ao mesmo tempo em que permitirá que elas apropriem dos objetos da cultura na qual estão inseridas.” Neste sentido devemos ressaltar a importância com que os educadores cuidam dos mínimos detalhes em seus ambientes, buscando cores que transmitam a alegria da infância e riqueza de detalhes que possam fazer florescer nas crianças o desejo pelo aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os espaços da educação infantil promovem um contínuo aprendizado por intermédio do brincar sendo ferramenta essencial para o desenvolvimento das potencialidades e habilidades das crianças na primeira infância, colaborando sobremaneira para as áreas motoras, afetivas e cognitivas, são significativas para contribuir com o entendimento de situações da vivência da criança, como o entendimento de regras, sua forma de se relacionar com os colegas, sua forma de ver e entender as situações cotidianas.

O acesso a espaços que constroem conhecimento promove autonomia e identidade fundamentais para a formação integral da criança, para isso o espaço deve ser desafiador, acolhedor e estimulante, pois só assim despertará o interesse da criança, proporcionando o brincar aprendendo por meio do imaginário, da criatividade ao viajar pelo mundo da fantasia e superar seus limites físicos e emocionais, construindo novas potencialidades e se desenvolvendo de forma plena.

Planejar e refletir sobre esses espaços é papel do professor que tem um olhar diferenciado do seu grupo, conhece as necessidades de seus alunos e pode proporcionar um espaço educativo acolhedor e sociável que vá de encontro as suas rotinas diárias interligando conhecimentos. Dessa forma, busca-se em Horn (2004, p.16) para reforçar que “o espaço não é algo dado, natural, mas sim construído. Pode-se dizer que o espaço é uma construção social que tem estreita

relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições.”



TAIANE MARQUES DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade do Grande ABC (2011); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Nove de Julho (2017); Professora de Educação Infantil e Fund. I - na Prefeitura de São Paulo e Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Caetano do Sul.

REFERÊNCIAS

BOMTEMPO, Edda. Brinquedoteca: o espaço da criança. In Ideias: o cotidiano na pré-escola. São Paulo: FDE, 1990, p. 68-72.

BOMTEMPO, Edda. Brinquedo: critério de classificação e análise. In: Cadernos EDM. São Paulo, 1990, p. 36-44.

BOMTEMPO, Edda. Brinquedo, linguagem e desenvolvimento. In: Pre-textos de alfabetização escolar: algumas fronteiras de conhecimento. São Paulo, 1988, vol2, p. 23-40.

BOMTEMPO, Edda. Psicologia do Brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos. São Paulo: Nova Stella/Edusp, 1986.

BOMTEMPO, Edda. Aprendizagem e brinquedo. In: Geraldina Porto Witter, Psicologia da aprendizagem áreas de aplicação. São Paulo: EDUSP, 1987, p. 1-13.

BRAZIL, Circe N. V.. O jogo e a constituição do sujeito na dialética social. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. Referencial Curricular Para a Educação Infantil. Brasília, 1998.

CARVALHO, Maria Campos de. Porque as crianças gostam de áreas fechadas? Espaços circunscritos reduzem as solicitações de atenção do adulto. In: FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti. Os Fazeres na Educação Infantil. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003. cap.47.

CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes. (org.) Educação

Infantil: muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DAVIS, Claudia. OLIVEIRA, Zilma. Psicologia na educação. São Paulo: Cortez, 1993.

EDWARDS, Carolyn e outros. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FANTIN, Mônica. Jogos e brinquedos e brincadeiras – A cultura lúdica na educação infantil. In: Síntese da qualificação da educação infantil. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação: 2000.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

HEINKEL, D. O Brincar e a aprendizagem na Infância. Rio Grande do SUL: Unijui, 2000.

HORN, Maria da Graça de Souza. Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação. Petropolis, RJ: Vozes, 1993.

KRAMER, Sônia (Org.). Com a pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1993.

LEBOVICI, S. Diatrine R. Significado e função do brinquedo na criança. Porto Alegre: Artes médicas, 1985.

LIMA, Elvira de Souza. Como a criança pequena se desenvolve. São Paulo:

Sobradinho, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna, Educação e Ludicidade. Ensaio 02; Ludicidade o que é mesmo isso?, publicada pelo Gepel, FAGED/UFBA, 2002, pág. 22 a 60.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Estados de consciência e atividades lúdicas, em Educação e Ludicidade, Ensaio 03: ludicidade onde acontece?, publicada pelo Gepel, FAGED/UFBA, 2004, pág. 11-20.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Brincadeira na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MELIS, Vera. Espaços em educação infantil. São Paulo: Scortecci, 2007.

OLIVEIRA, Vera Barros de. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. A criança e seu desenvolvimento. Perspectiva para se discutir a educação infantil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. Educação Infantil: muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PAGE, Hilary. O Brinquedo e as crianças. São Paulo, Editora Anhanguera, s/d.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

REGO, Teresa C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTIN, Silvino. Educação da alegria e do lúdico a opressão do rendimento. 2ª edição: Porto Alegre, 1996.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZABALZA, Miguel. Qualidade na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

WEISS, Luise. Brinquedos e engenhocas: atividade lúdica com sucata. São Paulo: Editora Scipione, 1993.



A DANÇA NA TERCEIRA IDADE, UMA QUESTÃO DE SAÚDE OU PRAZER E ENTRETENIMENTO, COMPANHIA

RESUMO: A dança na terceira idade certamente é um dos desafios e estímulos na atualidade para aqueles que buscam na maioria das vezes a socialização ou rei - integração à sociedade e ainda até mesmo a busca de uma companhia como entretenimento e porque não fazer deste momento de lazer, uma alternativa para a saúde? O tema “A dança na terceira idade, uma questão de saúde, prazer, entretenimento ou companhia.”, é um assunto que se leva a uma discussão que é pertinente no quesito estilo de vida e acima de tudo saúde. O presente tema destaca se a necessidade de analisar estes benefícios nesta melhor idade assim chamada por todos, pois significa que muitos possuem experiências as quais venham contribuir para a formação de novas gerações, entende se que na perspectiva de interação a dança vem como um coadjuvante na vida de qualquer pessoa, e na vida dos idosos é que se torna um fator de grande valia se aproveitado e tomado um rumo que propicia a longevidade. Sendo assim é considerada como promotor de oportunidades que vão além da vida pacata, do tricô sentado na varanda, da solidão, da interação e de diversas formas de exprimir suas emoções e experiências as quais estão guardadas em suas memórias.

Palavras-chave: Dança; Entretenimento; Saúde.

INTRODUÇÃO

A cultura veiculada pela mídia possibilita uma identificação com as pessoas, pois, as imagens em movimento e os sons, ajudam a forjar o tecido da vida cotidiana. Este universo midiático domina o tempo de lazer, modela opiniões políticas, comportamentos sociais e identidades.

No mundo urbano, estamos cercados de mensagens midiáticas: no lar, nas ruas, nos cinemas, nas vitrines das lojas e em outros ambientes. Afinal vivemos na era midiática, e a leitura crítica deste veículo requer uma análise do discurso midiático, que é moldado pelo discurso dominante, o que se leva a refletir que nas décadas de 20 e 30, começasse a repensar a repercussão que se teve em torno da imagem dos idosos, que ainda não tinha muita visibilidade.

A vida dos idosos em torno de relações sociais começa a transformar a partir da sua imagem que por muitas vezes e durante muito tempo equivalia e era associada a remédios e culturalmente eram retratados de forma bizarras e patéticos, não havendo uma representatividade de forma mais positiva e saudável e em si tratando da dança então é que não havia uma relação favorável.

Desta maneira este artigo objetiva analisar os benefícios da dança e sua importância na vida dos idosos, uma vez que a tecnologia tem avançado e com isso desenvolvido uma divulgação em que visa proporcionar diversão, alegria a este mais novo público que busca um tempo de vida pautada na comunicação e uma participação mais ativa na sociedade e de certa maneira visibilidade e

respeito. Como objetivo específico: pretende se destacar os benefícios atribuídos; mostrar os espaços frequentados; e ainda relacionar a dança como alternativa de interação e melhoria na qualidade de vida.

Na terceira idade ainda há obstáculos que perpetuam de acordo com a classe social que pertence por vários motivos um deles pode está relacionada à falta de compreensão dos familiares e ou profissionais que atuam dentro de alguns espaços em aceitar que os idosos da atualidade, não é a mesma de 10 ou 20 anos atrás o que limita certas decisões ou permissões para frequentar espaços interativos o que levam ao sedentarismo ou até mesmo a prostração psicológica à condição de incapacidade em função da idade. Neste sentido é que dentro de uma perspectiva de transformação é que se busca entender que o ato de ensinar dança voltada a terceira idade é um ato de proporcionar uma imagem de vida diferente e manifestar movimentos harmoniosos que representa para muitos não somente saúde, como também liberdade e alegria, afina a dança é uma expressão que vai além de uma atividade meramente física.

Para realização deste artigo foi feito levantamento bibliográficos a cerca do tema pesquisado, análises e interpretações de artigos, dissertações, que fundamenta e contribui de forma enfática, porém reflexiva ao tema a qual tenha coerência e embasamento que justifica esta relação e porque não integração de um novo grupo que a cada época vem se destacando de diversas formas e por meio da dança que não somente atribui aos movimentos corporais

como também outras linguagens como destaca:

A dança utiliza o que se pode chamar de linguagens sonora, visual e tátil. E como, ao dançar, entra-se em contato com essas matérias, pode-se dizer que esse tipo de atividade física é também uma atividade de expressão. Sendo assim, pode-se dizer que movimenta-se o corpo e expressa-se a alma. (TODARO; 2001, p. 104.)

Sendo assim, entende-se que a dança traz uma linguagem diferente ao qual está acostumado em seu cotidiano, trazendo lembranças, de outros tempos vividos em que relaciona uma outra maneira de reviver e com isso oportuniza o rejuvenescimento em sua essência trazendo para si e para todos à sua volta a busca harmoniosa, que tem como exercício prático de estímulo a memória o que já explica uma mudança no quesito saúde e tão logo qualidade de vida já que dançar com todos os seus desafios é mais que um resgate de cultura o que são diversos em uma população culturalmente rica em músicas e artes de um modo geral que oportuniza o vencimento de barreiras e a se libertarem de situações inseridas em seu cotidiano ou seja, é uma reafirmação de “existencialidade” numa linguagem diferenciada e prazerosa. Conforme o Estatuto do Idoso, Lei 10,741 de 1º de outubro de 2003 em seu Art. 3º que cita:

É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à

dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

O que define uma ação em conjunto no sentido de proporcionar melhorias e socialização como um direito adquirido e protegido.

A ORIGEM DA DANÇA – E A INSERÇÃO DO IDOSO NESTE NOVO ESTILO

A história da dança não tem um início certo já que a prática de dançar vem dos inícios dos tempos, com a finalidade de servir aos deuses os primeiros registros ocorreram em Egito por volta de 2000 a.C., dançava-se em homenagem aos deuses, porém na Grécia Clássica, a dança era relacionada aos jogos olímpicos, e com o passar do tempo foi criado tratados sobre a dança a partir do século XVI que tinha objetivos de manutenção ou exaltação à sua cultura. Cada país europeu criou suas danças, num primeiro momento eram em conjunto, depois fizeram as em pares, já no século XIX as transformações foram ficando mais evidenciadas o que começaram a aparecer danças mais sensuais e com funções bem mais voltadas a questão da estética corporal o que de certa maneira reaproximou-a de diversas linguagens trazendo a pluralidade como uma precursora da diversidade e a partir daí em diante foram criando novas formas de danças conforme as pessoas foram se relacionando, o que para a terceira idade veio como um acréscimo se tornando cada vez mais presente na vida deste público que tem crescido a cada

descoberta sem preconceitos seja de forma individual ou não.

A dança na terceira idade tem trazido um crescimento unânime o que de alguma maneira já era previsível para alguns pesquisadores.

O crescimento da população idosa torna-se cada vez mais relevante por que já supera o crescimento da população total. (...) Projeções feitas até 2000 apontam para uma redução no crescimento desse segmento populacional até 2010, voltando a crescer entre 2010 e 2020, para alcançar taxas de 3,80% ao ano. Isso estará ocorrendo enquanto a população total continuará experimentando descenso em seu ritmo de crescimento, chegando a uma taxa de 1% entre 2010 e 2020. (BERQUÓ 1999, p. 17):

O que significa que além de crescimento populacional, na atualidade os idosos de forma geral deixaram de ser passivos em seu estilo de vida, tornando o caminhar bem mais atrativo e sociável, correm atrás dos seus direitos e estarão mais atentos as transformações, assim acompanham de forma mais efetiva uma vez que a dança traz para eles uma receptividade inovadora que vai além da atividade física, claro que esta realidade está relacionada à perspectiva de uma população idosa em que as condições socioeconômicas são mais favoráveis, embora o avanço tecnológico tem chegado à comunidades esta população são menos favorecidas e há projetos que buscam inseri-los à esta nova conscientização em nome de uma qualidade de vida melhor, o que percebe se é que há uma atenção mais voltada para este tema por meio de programas sociais

direcionados a este grupo crescente.

A busca dos idosos por espaços em que a dança pode ser e é considerado um dos maiores benefícios na interação e integração do individuo em geral na sociedade é uma realidade bem atual, pois além de sociabilizador motiva a sentimentos que venham modificar ou aumentar a comunicação e muitas vezes fazem com que se identifiquem culturalmente possibilitando uma vivência melhor numa perspectiva de saúde e longevidade num processo de desenvolvimento revitalizador em que a dança mostra uma infinidade de emoções e expressões, tornando um ato prazeroso.

Sendo assim, a dança é um assunto bastante, porém não tão discutido, embora já algum tempo vem ganhado espaço e visibilidade como forma de inserção e interação, apesar de que desde a época escolar já havia uma indicação como forma de obrigatoriedade, claro que para a terceira idade talvez não tenha sido contemplado, pois alguns não tiveram o privilégio de frequentar espaços educativos o que adentra um outro questionamento, mas que não os impediram de adquirir conhecimento e perpetuar a um mundo de inovações e amplitude na busca do seu espaço social de manifestação ativa de inclusão que transcende à sua história de vida, condicionante da tão promovida igualdade e equidade das diferenças sociais que muitas vezes é um grande divisor nas relações sociais.

OS BENEFÍCIOS DA DANÇA E O PROFISSIONAL NESTE DESENVOLVIMENTO

Os desafios e as práticas deste profissional ela é recheada de situações que tem como experiência a gratificação da convivência com um mundo não tão explorado, porém cheio de aventuras o que concentra neste profissional a habilidade de lidar com a diversidade de entrar no mérito das particularidades de vida de cada um, pois são capazes de estimular e incentivar e ao mesmo tempo vivenciar e fazerem a levar uma vida em que a dança promova um envelhecimento com mais saúde e alegria. Sabe-se que a formação do profissional é voltada para uma tecnologia mais avançada com mais especificidade para um público jovem no sentido de espaços em academias e ou clubes.

A formação do profissional da dança na terceira idade é o primeiro passo a que se tem de assegurar para que se possa desenvolver um trabalho com qualidade e acima de tudo de autoconfiança, em que as situações são decorrentes do estilo de vida, da história pessoal, da real busca para este espaço e com isso sua multifuncionalidade e preparação não deve avaliar as diferenças, pois do contrário e da forma em que são representando, possa demonstrar uma exclusão o que pode trazer um impactante desequilíbrio de fator social decorrentes das vivências e trazer a este público uma decadência e desvalorização em sua autoestima, o que faz deste profissional um psicólogo, um amigo.

Os benefícios provenientes da dança são diversos que vão além das práticas físicas o

que implica num resultado positivo em sua qualidade e expectativa de vida, afinal os idosos que praticam à dança numa visão de socialização, companhia ou mesmo para fugir da solidão tem na velhice a falta de motivação por si só o que afeta não só questões existenciais como também os valores éticos e morais, pois se colocam numa condição de desvalorização, desta maneira os benefícios destacados que a dança propicia aos idosos conforme:

A dança trabalha a memória, a atenção, o raciocínio, a imaginação, a criatividade, além de inúmeros benefícios para a saúde. Dentre os principais benefícios trazidos pela dança estão: benefícios cardiovasculares; melhoria da expressão corporal; desinibição; autoconhecimento; melhoria na autoestima; estimulação da circulação sanguínea; melhoria da comunicação; melhoria da capacidade respiratória; proporciona noção espacial, consciência corporal, alegria; melhoria das relações interpessoais; desenvolve o raciocínio abstrato; auxilia na compreensão de culturas; reduz a ansiedade e o estresse, liberando tensões; reduz o sedentarismo; engloba conceitos e procedimentos como área de conhecimento e pesquisa; auxilia na saúde mental; aumenta o ciclo de relacionamento; melhoria nos campos social, emocional e cognitivo; estimula a espontaneidade e criatividade. De modo geral, a atividade física para o idoso ajuda a evitar a atrofia muscular, favorece a mobilidade articular, evita a descalcificação óssea, torna mais efetiva a contração cardíaca, diminui o perigo de enfarte do miocárdio, aumenta a capacidade

respiratória, melhora a vida sexual, previne a obesidade, diminui o risco de trombose, ajuda no equilíbrio psicoafetivo, melhora a disposição, entre outras. (PAZ, 1990. p. 29)

Diante de tal afirmação entende-se que com essa gama de benefícios os idosos se adequa um novo mundo cheio que irá contribuir para uma melhoria de vida em que contribui para uma aquisição de maiores competências culturais e sociais, sendo propiciado para uma nova formação de identidade assim por dizer o que possibilita a construção e respalda sua cidadania como ativo, participativo e reflexivo acerca dos problemas da atual sociedade.

Os profissionais incondicionalmente se devem deixar a aprender com os idosos numa perspectiva de promover a autoconfiança na possibilidade de descobrir o que sabem e como auxiliá-los a se desenvolver melhor, assim também como avaliar o contexto de cada um, diversificar o campo de atuação modificando ou adaptando a realidade dos mesmos, planejar as aulas propiciando a motricidade, a saúde e acima de tudo ter um diálogo motivador que possa criar vínculos de confiança, mostrando os que são capazes de romper barreiras e desconstruir ideias preconcebidas ao longo de suas existências.

Com a dança a terceira idade além de relacionar sentimentos, trabalha aspectos psicomotores e cognitivos, planeja e desenvolve sua criatividade engajando emocionalmente um pensamento de pertencimento permanente, difundindo assim e desmistificando os paradigmas que a idade é um problema que condiz somente a ineficiência, aliado à doença e incapacidade,

e na verdade ele pode assumir partes de tarefas independentes como a experiência de grupos teatrais e de dança, competências estas que estão relacionadas com a “oportunização” e motivação precedida de valorização humana.

A DANÇA NA TERCEIRA IDADE COMO ALTERNATIVA DE SAÚDE E LAZER

Primeiramente o que é considerado terceira idade de acordo com o Estatuto do idoso na Lei de 1º de outubro de 2003 é considerado idoso a pessoa com idade igual ou superior a 60 anos, o que diferencia aqueles que acreditam já estarem incapazes para determinadas atividades, apesar de que um público crescente de acordo com pesquisas do jornal do estado de São Paulo em outubro de 2009 em que informa que a população dos idosos no Brasil supera vários países e isso indica que a busca pela dança propicia saúde e vitalidade conforme cita:

O número ordinal terceira nos remete a uma compreensão de sucessibilidade, ou seja, à existência! De fases anteriores: a primeira e a segundas idades. A terceira idade é Postulada como o ponto culminante de uma linha abstrata, convencionalmente instituída! Com condutora da vida. Estaria posicionada subsequentemente a uma segunda idade, que compreende a maturidade, e uma primeira idade, que compreende a infância. Ainda aponte para a etapa final da vida, a nomenclatura terceira idade faz desaparecer a alusão direta a

vocábulos tão semanticamente marcados, como velhice, senilidade envelhecimento! (PALÁCIOS 2007, p. 4)

Sendo assim, o envelhecimento não é condição determinante para significar doença e prostração, as possibilidades de uma transformação na vida dos idosos, afinal a dança oferece mudanças positivas no indivíduo como, por exemplo, cooperando de uma forma mais prática para assimilação e diferenciação da convivência em outros espaços que vai além dos que já estão acostumados e oferecem também subsídios capazes de contribuir na recuperação de sua saúde que muitas vezes estão relacionadas pela falta de exercícios físicos ou psicológicos à condição a que se encontra uma delas é num processo depressivo.

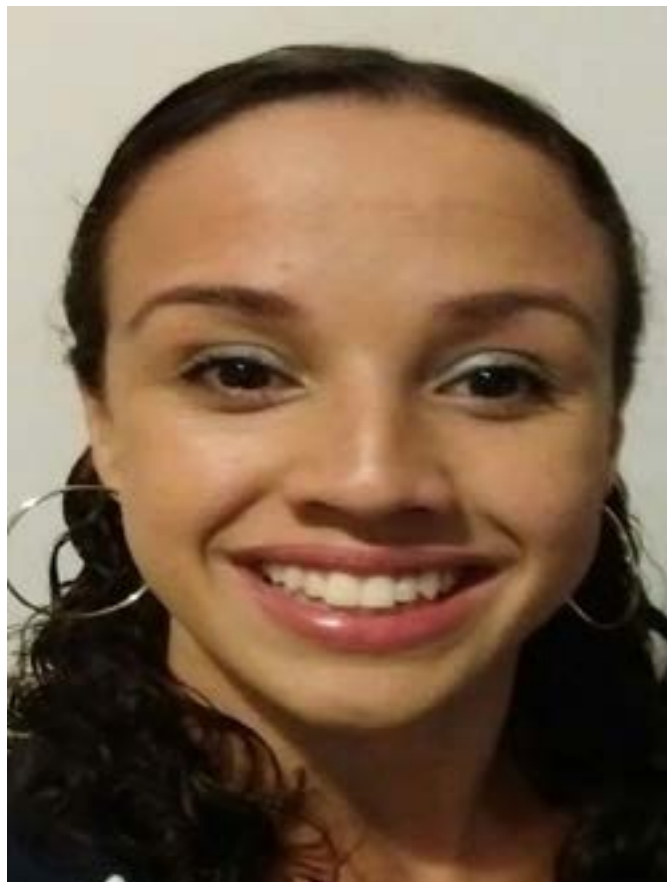
A dança é uma arte que acompanha os acontecimentos do mundo desde sua época até a atualidade o que pode proporcionar uma relação histórica em que os idosos contrapõem as diferenças e assimila um processo de evolução e mudanças o que fazem com que exercite sua memória num resgate de nuances pessoal, deixando de ser apenas uma representação para ser uma expressão corporal, cultural e lazer tudo isso em conjunto com saúde e qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dança na terceira idade tem trazido diversos benefícios desde exercício físico à questão de relacionamentos pessoais, o percebe se é que muitos veem a dança como uma terapia, como uma fuga de uma realidade costumeira para um mundo

mágico. A dança no sentido de integração tem o mesmo, ou melhor, efeito uma pintura, um teatro, uma escultura ou até mesmo escrever um poema, um livro, porém este acesso não seja tão acessível, por isso é que além dos movimentos corporais ela faz com que as pessoas expressem e extravasem as emoções. Ao mesmo tempo se permitem utilizar e suas habilidades

A atividade física proporcionada pela dança seja qual for, abrange a habilidade em usar o cérebro para alterar, renovar, recombinar o aspecto da vida, da experiência acumulada. Implica em sentir o mundo com vitalidade e fazer um novo uso do que se percebeu e de tudo que se tenha em seu mais recôndito, na realidade é expressar as vivências, sonhos, conforme os sentidos e descobrir novas formas, segundo as quais a sociedade pode ser construída e ou transformada, sendo uma atividade regeneradora, um canal para um nível de percepção que leva ao processo da não individualização o que torna a dança nesta etapa da vida uma importante aliada na recuperação da saúde física e mental, tanto que a medicina e a psicologia vêm utilizando-a como coadjuvantes nos tratamentos para aliviar sintomas de diversas doenças, para superar diversas dificuldades desenvolvidas ao longo da vida de cada um.



TAMIRES SANTOS MARTINS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2013); Especialista em Metodologia de Educação Física, pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil Jardim Maracanã.

REFERÊNCIAS

BENEDETTI TRB, GONÇALVES LHT, MOTA JAPS. Uma proposta de política pública de atividade física para idosos. *Texto e Contexto Enfermagem* 2007; 16(3): 387-98.

_____, PETROSKI ÉL. Idosos asilados e a prática de atividade física. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde* 1999; 4(3): 5-16.

BERQUÓ, E. Considerações sobre o envelhecimento da população no Brasil in Neri, a.l.; debert, g.g. (organizadoras) *Velhice e sociedade*. Campinas: papyrus, 1999.

DANTAS. Patrícia Lopes. Dança em artes. Disponível em <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/artes/danca.htm>. Acesso em 11 de junho 2018.

FARINATTI PTV. Envelhecimento: promoção de saúde e exercício: bases teóricas e metodológicas. Barueri: Manole, 2008. p. 499

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Estatuto do Idoso. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/l10.741.htm. Com acesso em 13 de junho 2018.

PALÁCIOS, Annamaria da Rocha Jatobá. Velhice Palavra Quase Proibida; Terceira Idade, Expressão Quase Hegemônica. In:

COUTO, Edvaldo Souza; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs). *Corpos Mutantes: Ensaio Sobre Novas (D) eficiências Corporais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

PAZ, R. L; tradução Garcez, N. C. *Educação física e recreação para a terceira idade*. Porto Alegre, RS: Sagra, 1990.

PCNS - Dança nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Disponível em: <https://juarezbarcellos.wordpress.com/2015/12/09/a-danca-nos-parametros-curriculares-nacionais-pcns/>. Acesso em 12 de junho 2018.

SILVA, Thalita dos Santos. SANTOS, Rafaela Oliveira Silva. *Contribuições da dança na terceira idade - uma prática de bem-estar na vida cotidiana*. Disponível em <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos>. Acesso em 11 de junho 2018.

TODARO, MA. *Dança: uma interação entre o corpo e a alma dos idosos*. 2001. 104p. Dissertação de mestrado (Faculdade de Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.



A CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA A FORMAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Os aspectos lúdicos permitem um desenvolvimento sadio e harmonioso, devido brincar ser instinto da criança pequena. Os brinquedos, jogos e brincadeiras aumentam a independência, estimulam a sensibilidade auditiva e visual, valorizam a cultura, desenvolvem habilidades motoras, aprimoram a inteligência e, são fatores significativos para poder conhecer, construir e compreender os conhecimentos capazes de exercerem cidadania com competência e dignidade. O artigo tem como objetivo estudar a importância dos recursos lúdicos para o desenvolvimento na Educação Infantil. Para atender o objetivo proposto procedeu-se com consulta bibliográfica ancorado em materiais que já se tornaram públicos. A pesquisa apontou que o brincar na EI é muito mais do que um preenchimento de tempo ocioso, é um momento lúdico que envolve doação, afetividade e sensibilidade aliando ao processo de aprendizagem. Portanto, a criança, o brinquedo, os jogos e as brincadeiras se complementam evidenciando a necessidade de estarem vinculados as propostas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Jogos; Brincadeiras; Lúdico.

INTRODUÇÃO

É nos primeiros anos de vida que surge a vontade de brincar, assim, na infância o brinquedo, a brincadeira e os jogos trazem o mundo de faz de conta para a realidade infantil, desenvolvendo capacidades, potencialidades e habilidades, oportunizando a criação, recriação, imaginação, associação e descobrimentos. O brincar, enquanto procedimento lúdico é fundamental para o desenvolvimento didático, motor, físico, social e intelectual, possibilitando um aprendizado amplo e expandindo o conhecimento das crianças neste processo formador em que o professor consegue atingir seus objetivos de forma prazerosa.

A criança enquanto brinca se desenvolve fisicamente, psiquicamente e socialmente, e ainda, a brincadeira auxilia no controle da agressividade e organiza a convivência e a rotina diária, podendo o brinquedo se transformar em um instrumento para que ocorra a aprendizagem. Sendo assim, o professor que atua com as crianças da Educação Infantil (EI) precisa disponibilizar tempo e espaço para trabalhar com a prática pedagógica lúdica dentro e fora das salas de aula, pois este recurso quando explorado de modo consciente direciona todas as atividades a uma atitude pedagógica de ensino que estimule a aprendizagem e valorize não somente o resultado da atividade, mas a própria brincadeira, a experiência vivida, o simples ato de brincar e as descobertas adquiridas durante todo o processo.

A escolha do tema se justifica por considerar que os jogos e as brincadeiras

dão a criança a oportunidade de partilhar suas emoções, seus anseios, suas fraquezas e seus limites e ainda poderão desenvolver na criança importantes capacidades para a sua vida social. A discussão sobre o assunto se torna relevante pois, são inúmeras as vantagens de se aprender de modo lúdico, as práticas pedagógicas com ludicidade proporcionam um ambiente descontraído e agradável possibilitando o aprendizado de modo prazeroso.

A infância é a idade das brincadeiras, assim esta pesquisa objetiva mostra que por meio delas a criança contempla suas necessidades, seus desejos e seus interesses. As atividades lúdicas oportunizam as crianças a refletirem sobre o mundo. É por meio do lúdico que a criança organiza e desorganiza, constrói, destrói e reconstrói, cria e recria além de viajar por meio de encantos e pensamentos. Neste sentido, o artigo parte da seguinte questão: O lúdico é um recurso capaz de facilitar o processo de aprendizagem?

O artigo tem como principal objetivo compreender a importância do lúdico como recurso pedagógico na ED. Para tanto possui os seguintes objetivos secundários: estudar a pedagogia voltada para a EI; compreender a importância do lúdico no espaço escolar e; averiguar a importância dos jogos e brincadeiras enquanto recurso pedagógico.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica ancorada em revisão de materiais que já se tornaram públicos. O estudo apontou que o lúdico pode ser um material pedagógico, um auxílio no trabalho do professor, sendo um método inovador no espaço de aprendizagem da criança pequena. Contudo, considera-

se que cabe ao professor e a instituição de ensino dar espaço para novas práticas pedagógicas, oportunizando para que esta ferramenta enriqueça o trabalho do docente proporcione um saber prazeroso e divertido.

UMA PEDAGOGIA VOLTADA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

A discussão sobre a importância da Educação Infantil (EI) abre um leque de questionamentos e indagações, buscando entender a real necessidade da criança de até seis anos frequentar a escola. Entretanto, ressalta-se que a EI foi por muito tempo, apenas vista como um ambiente específico para cuidar das crianças pequenas, não considerando o seu caráter pedagógico (OLIVEIRA, 2009).

A inserção da EI no contexto da Educação Básica (EB) contribuiu para a reverter a desigualdade histórica do sistema educacional no país. Neste processo, foram implementadas várias mudanças nas políticas públicas como:

(I) a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental, estendendo a escolaridade obrigatória e gratuita de oito para nove anos de duração (Brasil 2006a); (II) a implicação da escolaridade obrigatória e gratuita dos quatorze aos dezessete anos de idade, assegurada sua oferta para todos os que a ela tiveram acesso na idade própria (Brasil 2009a) (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2016, p.30)

A EI, no Brasil, é direito de todos e, oferecida em creches (crianças de 0 a 3 anos), e pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos),

porém há diferenças nos meios de acesso, frequência, na formação docente, nos equipamentos existentes, tanto no contexto das creches e pré-escola como também em relação a EI e o Ensino Fundamental (EF). O ingresso nessa etapa educacional possui implicação direta com as outras etapas da educação pedagógica, o que evidencia a necessidade de repensar conceitos, adequar posições e rever práticas ancorada nas relações estabelecidas (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2016).

É vultoso considerar que com o advento de novas políticas pedagógicas, mesmo que em passos lentos, e por meio de novas descobertas sobre o desenvolvimento infantil, o educar passou a ocupar o mesmo degrau de importância que o cuidar. Nessa etapa pedagógica o processo educacional ocorre de forma lúdica, por meio de brincadeiras e atividades que exploram a socialização das crianças (OLIVEIRA, 2009).

Deste modo, a reflexão no entorno da contribuição da EI para o desenvolvimento humano e a aprendizagem se alicerça no conceito sócio interacionista de desenvolvimento, o qual considera que o homem se desenvolve interagindo socialmente. Portanto, a aquisição do conhecimento é um processo que o sujeito constrói durante o percurso da vida (OLIVEIRA, 2009).

No período da EI, a criança supera sua natural condição por meio da linguagem se fazendo na história simultâneo ao tempo em que faz história. O desenvolvimento da criança se constrói pela interação com o meio e demais pessoas. Assim, o propósito

deste período educacional é proporcionar experiências de significativas aprendizagens as crianças em um ambiente coletivo e rico em interações com outras crianças e adultos (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2016).

O ser humano se constitui na relação com o outro; na interação social, as dimensões cognitiva e afetiva não podem ser dissociadas. Quando interagem, as crianças aprendem, se formam e transformam; são sujeitos ativos, participam e intervêm na realidade; suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo. (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2016, p. 32).

O educador que atua com as crianças pequenas é dono de uma grande responsabilidade, pois seus atos refletem diretamente no desenvolvimento e na aprendizagem das mesmas. Ressalta-se que estes fatores estão inter-relacionados desde o nascimento, portanto, o papel do professor diante deste processo está na mediação, sendo necessário proporcionar e possibilitar meios para que se estabeleçam as interações de maneira positiva a aprendizagem (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2016, p. 32).

Um meio de proporcionar um trabalho eficaz e de qualidade na Educação Infantil é por intermédio da elaboração de um currículo e de uma significativa proposta pedagógica, que auxilie nos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Assim, é necessário um currículo sustentado nas interações, relações e práticas pedagógicas voltadas para experiências concretas e significativas (SILVA; PANTONI, 2009).

“O objetivo do atual currículo de Educação Infantil, segundo o próprio MEC, é possibilitar que as instituições deixem de prestar apenas assistência as crianças, desenvolvendo propostas verdadeiramente educativas” (KRAMER et al, 2011, p. 141). Este recurso pode ser considerado como as práticas pedagógicas organizadas no contexto do conhecimento e diante das relações sociais travadas nos espaços escolares, e que tendem a afetar a construção identitária da criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) define currículo como, um agrupamento de práticas que busca articular os saberes e as experiências das crianças pequenas com os conhecimentos que permeiam o patrimônio artístico, cultural, científico, ambiental e tecnológico, de maneira a promover o desenvolvimento integral das crianças com idade entre 0 a 5 anos. Já o Projeto Político Pedagógico (PPP) ou Proposta Pedagógica (PP) é o plano que orienta as ações e atividades das instituições de ensino e, define os objetivos e as metas pretendidas para o processo de ensino e aprendizagem das crianças que são educadas e cuidadas neste espaço. A elaboração ocorre de forma coletiva, com a participação dos diretores, professores e toda comunidade escolar (BRASIL, 2010).

A discussão sobre o currículo que antes se limitava sobre atividades, objetivos, conteúdos, metodologias estabelecidas por idade, tomou novos rumos, ampliando e se articulando com a preocupação sobre aspectos referentes a instituição de ensino, o funcionamento e relações que dão origem

a um conjunto de fatores fundamentais para a viabilização da prática pedagógica na escola. Diante deste novo agrupamento que abrange a PP ou PPP, o currículo não pode ser tratado de modo isolado, visto que é um dos elementos que compõe o conjunto maior na educação, o qual pode ser definido como a busca da construção do espaço escolar e da gestão do trabalho (FARIAS, DIAS, 2010).

Ressalta-se que para a EI não pode ser pensada uma proposta curricular que não considere o cuidar, conectado, aliado e atrelado com o educar, pois, esta fase pedagógica envolve dois processos indissociáveis e complementares, cujos são: o cuidar e o educar. Neste viés, considerando que nos anos iniciais os seres humanos são totalmente dependentes, não existe uma Educação Infantil completa e de qualidade se o educar e o cuidar não estiverem ligados (BUJES, 2001).

A partir da compreensão dessa definição podemos construir um significado para a Proposta Pedagógica de Educação Infantil, entendendo-a como a busca de organização do trabalho de cuidar e educar crianças de 0 até 6 anos, em creches e pré-escolas, complementando a ação da família e da comunidade (FARIAS; DIAS, 2010, p. 20).

O papel do professor também compreende o de motivar a autonomia das crianças, deixando que tomem contato com o mundo ao seu redor seja no espaço interno ou externo. É importante deixar claro que a interação da criança com o mundo não será possível sem que ocorra atividades direcionadas para o cuidar e para o educar simultaneamente. Portanto, o cuidar e o educar precisam estar

agregados na rotina da Educação Infantil, embora a própria rotina educacional deve compreender de modo integrado ações do cuidar e do educar da criança (KRAMER et al, 2011).

São as relações de educação e de cuidado que poderão proporcionar na criança meios de como agir, pois, é por intermédio dessas ações que a mesma poderá aprender, tendo em vista que as experiências vivenciadas na infância a construirão como cidadão. Ademais, o espaço de Educação Infantil também é capaz de condicionar cuidados e estímulos que, em alguns casos a família não proporciona ou não encontra maneiras para oferecer (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2016)

A EI tem um importante papel no desenvolvimento social e humano, pois, o homem é reflexo da sociedade em que está inserido e, deste modo, o desenvolvimento e a aprendizagem dependem das experiências que se tem durante a trajetória de vida. Para proporcionar atividades que sejam estimuladoras e significativas para as crianças é preciso compreender que este sujeito é um ser histórico e social, marcado pela cultura, ao mesmo tempo que produz cultura (VYGOTSKY, 2007).

Neste contexto, reconhecer a especificidade da criança, sua capacidade de fantasiar, imaginar e de criação, exige que inúmeras medidas sejam tomadas. Além disso, entender que esses pequenos possuem uma visão crítica que vira aos avessos a ordem natural das coisas, que insubordina o sentido da história, é preciso ter conhecimento sobre as crianças, sobre o

que brincam, o que fazem, o que inventam e o que falam. Este conceito de infância, linguagem e história são importantes dimensões de humanização, pois se há uma história a ser contada é por que uma infância foi vivida (KRAMER; NUNES, CARVALHO, 2016).

Assim, a EI, cada vez mais se torna indispensável para o desenvolvimento da sociedade no momento atual, e, esta é a fase que o homem mais adquire aprendizagem, se comparado as demais etapas da vida. Todos os momentos e experiências vivenciadas no contexto da EI, são essenciais e servirão como eixo balizador para que a criança construa sua identidade (KRAMER; NUNES, CARVALHO, 2016).

Este período educacional tem-se revelado fundamental para a efetiva aprendizagem, pois desenvolve habilidades, socializa, proporciona resultados eficazes e melhora o futuro desempenho escolar, ou seja, é o alicerce do sistema educacional deixando a criança pronta para o processo de aprendizagem.

O LÚDICO NO ESPAÇO ESCOLAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O lúdico é pautado na ideia de que a utilização de recursos como jogos e brinquedos auxiliam na transposição dos conteúdos didáticos para o aluno, sobretudo na EI, sendo importante a utilização dos materiais lúdicos para a formação inicial da criança. Considera-se que a ludicidade possibilita “a aprendizagem do sujeito e o seu pleno desenvolvimento, já que conta

com conteúdo do cotidiano, como as regras, as interações com objetos e o meio e a diversidade de linguagens envolvidas em sua prática.” (RAU, 2012, p. 31).

O lúdico, na EI promove o desenvolvimento da psicomotricidade, pois na infância o psiquismo e psicomotricidade são indissociáveis. Além disso, este recurso é essencial para o desenvolvimento da criança em sua totalidade, pois esta ferramenta pedagógica oportuniza a elaboração e reelaboração de atitudes, organização de estratégias e pensamentos, utilização do raciocínio e da memória. É uma ferramenta educacional capaz de fortalecer o emocional do aluno, desenvolver o autoconhecimento, a autonomia e a perseverança (RAU, 2012).

O trabalho com atividades lúdicas possibilita que a criança pequena a estimula seus sentidos, adquirir domínio sobre seus corpos, coordenar o que veem e o que ouvem com o que fazem, além de nortear os pensamentos e explorar o mundo e a si mesmos, reelaborar as suas representações mentais e adquirir novas capacidades, habilidades, explorar distintos papéis, reencenar situações diárias, aprender a gerir o complexo e tomar decisões com confiança e autoestima (MARINHO, 2012).

A ludicidade é uma viagem a fantasia aliada a preceitos educativos, que se bem introduzidos pelo professor poderá acarretar em significativas alterações na vida da criança pequena, pois a prática educativa lúdica faz do aprendizado um momento alegre e descontraído. O lúdico é uma ferramenta pedagógica que enriquece o trabalho do professor e tornar a aquisição

do conhecimento mais divertido e prazeroso (TEIXEIRA, 2018).

É importante deixar claro que as crianças possuem métodos de sentir, ver e pensar que são próprios e só aprendem por meio de conquistas ativas, ou seja, aprendem quando participam de um processo correspondente à sua naturalidade. Portanto, a educação com maior eficiência é aquela que possibilita atividades de cunho participativo e de auto expressão. Diante disso, o espaço escolar deve considerar a criança como pessoa que cria e desperta as suas faculdades para a produção criativa diante de estímulos e motivações (BEMVENUT et al, 2012).

Os exercícios que não estimulam a reflexão, que não permitem maneiras diversas de encontrar respostas, que convergem o pensamento, deformando potencialidades, não cumprem a função de refletir as relações do sujeito participativo no mundo em que habita. (BEMVENUTI, 2012, p. 48)

Utilizando o lúdico nas práticas pedagógicas possibilita que a criança se desenvolva de modo natural e seguro, pois este recurso não é apenas um método para preencher espaço no currículo escolar ou ainda para entretenimento, mas sim um meio que enriquece o desenvolvimento intelectual. As atividades com jogos e brincadeiras são significativas à medida que prioriza o desenvolvimento das crianças com materiais variados e livre manipulação, pois deste modo a criança passa a reconstruir e reinventar, exigindo assim uma adaptação mais completa destes pequenos (FERNANDES; GUTIERRES FILHO, 2012).

Salienta-se que é nas atividades lúdicas

que as crianças sempre estão acima do seu tempo e estão além de seus comportamentos diários. A promoção de atividades em qualquer área do conhecimento que priorizem o envolvimento das crianças em brincadeiras e favoreçam a criação de situações imaginárias, possui nítida função na prática pedagógica. Todavia, o corpo é o protagonista das atividades lúdicas, pois a manipulação dos brinquedos depende do corpo, a percepção tátil, cinestésica, auditiva, olfativa dos brinquedos passa pelo corpo em suma, segundo Bemvenut et al (2012):

Os brinquedos, os jogos e as brincadeiras não podem prescindir dos corpos que jogam e brincam. Os brinquedos, os jogos e as brincadeiras estão intrinsecamente relacionados a como sentimos, percebemos, conhecemos, entendemos e dialogamos com nossos corpos, com os corpos dos outros e como espaço físico e virtual em que vivemos. [...] não é somente o poder que está inserido no corpo, os jogos e as brincadeiras também. (BEMVENUTI et al, 2012, p. 150).

Brincando as crianças recriam, refazem os fatos, não para mudá-los ou até mesmo contestá-los, mas, para adequá-los aos filtros da percepção. Os brinquedos e os jogos facilitam a transição do cognitivo para o afetivo, fornecendo pilares básicos para mudanças exigidas pela necessidade da consciência, assim o desenvolvimento da criança ocorre pela ação na esfera imaginativa, com intenções voluntárias pelas motivações e pelos planos de vida real. Neste viés, é possível considerar que o lúdico assume duas características na vida da criança, a de passado, por meio de resoluções simbólicas

e a de futuro com método preparatório para a vida (TEIXEIRA, 2018).

O aluno da EI se desenvolve brincando, por que com as brincadeiras e os jogos a criança possui toda a riqueza do aprender, fazendo de modo natural sem estar pressionada ao acerto e sem medo de errar, e sim pelo prazer que consiste em aprender se divertindo. Na EI, o desenvolvimento “não é resultante de um plano preestabelecido; pelo contrário é uma construção progressiva em que cada inovação só se torna possível em razão de conhecimentos procedentes” (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2012, P.16-17).

Ressalta-se que o lúdico ganhou espaço na EI, porém ainda é possível alguns contestamentos quanto ao seu benefício para as crianças pequenas, visto que não é difícil se deparar com pensamentos de que tais procedimentos são utilizados para descontrair a criança ou para preencher espaço vazio no currículo escolar. A ludicidade é uma linguagem natural da criança por isso é tão importante sua presença no contexto educacional desde que seja trabalhada visando o desenvolvimento e utilizando procedimentos corretos para alcançar os objetivos desejados (MARINHO, 2012).

As atividades lúdicas devem ocorrer de modo livre, não inibindo a criança, mas estimulando para que esta adquira o máximo de conhecimentos possíveis. Jogos, brinquedos e brincadeiras não consistem em um modismo, e sim em um método que possibilita a criança ter uma formação pedagógica de qualidade e que preza pelo seu desenvolvimento integral e pela sua formação cognitiva (FERNANDES;

GUTIERRES FILHO, 2012).

Assim, explorando as diferentes estratégias que permeiam a educação lúdica pode-se considerar que um caminho possível para construir uma aprendizagem ancorada na compreensão e não somente em respostas certas é tornar a EI um espaço de elaboração e discussão do conhecimento, oportunizando a utilização de diferentes ferramentas e representações para resolução de problemas. Por meio da comparação dos distintos métodos usados, os alunos da EI podem refletir com mais profundidade sobre os conceitos estudados, possibilitando a aquisição do conhecimento sustentado pela compreensão (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2012, p. 48).

Em contrapartida, mesmo diante de tantas recomendações para a utilização de brinquedos, jogos e brincadeiras e situações lúdicas para favorecer o processo de aprendizagem na EI, o uso didático dessas ferramentas ainda não disseminou entre os professores e continua sendo limitado em situação de intervalos ou recreios. É importante deixar claro que o ato de brincar na pré-escola é fundamental para o desenvolvimento infantil e a aquisição da aprendizagem (FERNANDES; GUTIERRES FILHO, 2012).

A criança pode desenvolver nas atividades lúdicas, algumas importantes capacidades como: a atenção, a memória, a imitação e a imaginação. Além disso, é no brincar que a criança pode experimentar novas situações ou mesmo do seu dia a dia, fazendo dos jogos e brincadeiras um meio de comunicação, recreação e prazer. Assim torna importante

a utilizações das brincadeiras e dos jogos no processo pedagógico, pois os conteúdos didáticos podem ser ensinados por meio de atividades lúdicas (TEIXEIRA, 2018).

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS

A desmistificação de que os jogos e as brincadeiras são apenas um passa tempo ou algo sem seriedade é uma das consequências do estudo da ludicidade. Esses recursos além de oportunizar momentos de alegrias aos professores e alunos também é capaz de desenvolver diversas capacidades, habilidades, e construir conhecimentos importantes para o processo de ensino aprendizagem (BEAMVENUTI et al, 2012)

As atividades com jogos devem ser exercidas em equilíbrio com a ludicidade e a educação, levando ao desenvolvimento de conhecimentos, saberes e apreensão de mundo. Observa-se que a diversidade de materiais ofertadas em diferentes épocas da história sempre possibilitou que o brincar infantil fosse rico em imaginação. “Os brinquedos, nesse contexto, nada mais são do que a imaginação colocada em prática, uma rica exploração sensorial, motora, simbólica e cultural” (RAU, 2012, p. 50).

As brincadeiras e os jogos se diferenciam pelas regras existente, pois o jogo é composto por regras e as brincadeiras constroem regras conforme o seu desenvolvimento, podendo haver alteração de acordo com as necessidades no decorrer da desenvoltura da brincadeira. O jogo também é fator importante para a construção do

conhecimento assimilação e acomodação, e é fundamental para a cognição da criança, pois na representação de contextos imaginários, a criança possibilita o desenvolvimento do pensamento abstrato (DUPRAT, 2015).

A atitude pedagógica lúdica com jogos evoca as áreas motora, cognitiva, social e afetiva. Diante disso é natural que os alunos apresentem dificuldades como competição, ansiedade, agitação motora, o que evidencia que essa atividade lúdica necessita de tempo, recursos e distintas metodologias (RAU, 2012).

O jogo é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois o processo de vivenciar situações imaginárias leva a criança ao desenvolvimento cognitivo, pois o processo de vivenciar situações imaginárias leva a criança ao desenvolvimento do pensamento abstrato, quando novos relacionamentos são criados no jogo entre significações e interações com objetos e ações (RAU, 2012, p. 95).

Os jogos e brincadeiras, quando inseridos nas práticas pedagógicas auxiliam na aprendizagem de conteúdo didáticos, assim como na memorização de uma sequência de dados. O valor da prática lúdica como ferramenta de aprendizagem é indiscutível, pois é por meio do brincar que a criança pequena vê e compreende o mundo, ou seja, é pelo lúdico que esse indivíduo apresenta suas preocupações, seus problemas e seus anseios (DUPRAT, 2015).

A criança que brinca expressa em movimentos o que teria de falar com palavras, e além disso, oportuniza para que o professor conheça seu mundo e sua bagagem

de vida. Ao analisar o indivíduo aprendente, a escola resgata seu papel, revitalizando as relações no espaço escolar como um espaço integrador, dinâmico, vivo, ao invés de um lugar cristalizado como transmissor de conteúdos da matéria.” (BEAMVENUTI et al, 2012, p. 194). E diante do contexto analisado evidenciamos que mesmo as brincadeiras mais simples, são estímulos essenciais para o processo de desenvolvimento infantil.

Os jogos e as brincadeiras são atividades humanas criadoras na qual a fantasia, a realidade e a imaginação interagem de modo a construir relações com outras pessoas. O desenvolvimento e a aprendizagem envolvido no brincar é também constitutivo no processo de apropriação de conhecimento (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2012).

O trabalho com jogos, com brincadeiras e com linguagens artísticas pode ser um caminho para a construção do conhecimento da criança na fase pré-escolar. É preciso resgatar os jogos simbólicos, os jogos regrados, as atividades de recreação etc. tanto com suas manifestações verbais como não verbais, para que a linguagem verbal e socializada possa se transformar em um verdadeiro instrumento do pensamento. (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2012, p. 10).

A convivência lúdica e prazerosa com a aprendizagem proporcionará que a criança da EI estabeleça relacionamentos cognitivos com as experiências adquiridas com as vivências diárias. Assim como também as relaciona com as demais produções simbólicas e culturais compatíveis com os jogos e as brincadeiras trabalhados nas práticas pedagógicas. “Com a utilização dos

jogos como estratégia de ensino, o professor auxilia o aluno a ter uma atuação o mais consciente e intencional possível, afim de que ele possa ter um resultado favorável (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2012, p. 50).

Obrincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois, nesse momento a criança executa atividades que estão além de seu comportamento cotidiano. A criança vê o brinquedo como se fosse sua maior realidade. Além disso, esses recursos oportuniza a formação de conceitos, estabelecimento de relações, seleção de ideias, fazer estimativas, integrar percepções compatíveis com o desenvolvimento e com o crescimento físico e o mais importante a socialização (DUPRAT, 2015).

O LÚDICO CONTRIBUINDO PARA A FORMAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ato de brincar possui um importante papel na construção do pensamento infantil, pois é jogando, brincando que a criança expõe seu estado cognitivo, auditivo, visual, motor, tátil, seu método de aprender, de entrar em um espaço de eventos, simbolismo, coisas e pessoas. Assim, o lúdico enquanto elemento educacional também é capaz de elucidar a evolução humana com fundamentos em suas interações culturais, sociais e motoras, pois a linguagem do brincar sempre fez parte do repertório humano (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

A criança pequena por meio dos jogos e brincadeiras constrói seu pensamento próprio, criando uma extensão de desenvolvimento

proximal, ou seja, um perímetro entre o nível atual de desenvolvimento determinado pela capacidade de resolver um fato independentemente e o nível de desenvolvimento das potencialidades determinado por meio da resolução de um problema sob a coordenação do professor ou de um outro adulto. A ludicidade gera um espaço para pensar, possibilitando a criança avançar no raciocínio, desenvolvendo o pensamento, estabelecendo contatos físicos, compreendendo o meio, satisfazendo desejos, desenvolvendo habilidades, criatividade e conhecimentos (OLIVEIRA; SILVA, 2017).

As interações oportunizadas pelos jogos e pelas brincadeiras possibilitam a superação do egocentrismo, desenvolvendo a empatia e solidariedade e introduzindo no compartilhamento dos brinquedos e dos jogos novos significados para o consumo e a posse. “Dessa forma, enquanto constrói, a criança possibilita ao educador perceber suas representações mentais, o que se refere ao seu mundo exterior e interior”. (RAU, 2012, p. 53).

O brinquedo ser considerado a essência das crianças nos anos iniciais, e sua utilização possibilitar a desenvoltura de um método que proporciona a produção de conhecimentos, aprendizagem e conhecimento. Não se pode negar que, sobretudo na instituição de EI, “não somente a cultura infantil entra em cena, mas também a constituição cultural dos professores que atuam com as crianças” (BEMVENUTI et al, 2013, p. 61).

O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos

da realidade. Ao contrário, jogos, como xadrez e jogos de construção exigem, de modo explícito ou implícito, o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras. A criança pequena que manifesta a conduta lúdica expõe seu nível de estágio cognitivo e possibilita a construção do conhecimento (KISHIMOTO, 2002).

Inserir jogos e brincadeiras na EI é algo que favorece o percurso do aluno no espaço escolar, pois por meio do lúdico a criança inicia o desenvolvimento de sua capacidade imaginária, abstrai e aplica ações relacionadas ao meio imaginário e o mundo real. A ludicidade como prática pedagógica possibilita o desenvolvimento das diferentes áreas do conhecimento, portanto, é fundamental que o professor faça uso dessa ferramenta em seu dia a dia escolar (ALMEIDA, 1998).

O brinquedo estimula a criança pequena a desenvolver inúmeras habilidades em sua formação integral, e isso é dado espontaneamente, sem obrigatoriedade ou compromisso. Torna importante observar que a brincadeira pertence a infância de toda criança e quando trabalhada de modo correto produz significados pedagógicos e estimulam a aprendizagem, o conhecimento e o desenvolvimento. É no brincar que as crianças utilizam a imaginação e vivenciam situações de diversos modos (CÂMARA, 2016).

O corpo é protagonista das atividades lúdicas, as brincadeiras e os jogos da sociedade, construíram o passado e permanecem vivos no presente, estes atos

lúdicos, organizam, constituem, ensinam e transformam os corpos, transformações estas que vai desde a infância até a vida adulta. O corpo não é instrumento, meio ou canal, mas sim protagonistas das brincadeiras e dos jogos (VYGOTSKY, 2003).

Os brinquedos, jogos e brincadeiras, desempenham um importante papel no processo de socialização e na aprendizagem das crianças, além disso quanto mais diversificada e rica forem as experiências do brincar na EI, maiores serão os benefícios. Considerando os fatores que englobam a prática pedagógica lúdica é importante deixar claro a relevância desse assunto nas salas de aula, sobretudo nos centros de EI. Portanto, é essencial observar como a ludicidade é utilizada e compreendida pelos professores, pela equipe gestora e pelos alunos para assim, procurar perceber o quanto o lúdico influencia na formação da criança da EI (CÂMARA, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos e as brincadeiras correspondem a um impulso natural da criança na EI satisfazendo a necessidade interior que a tendência lúdica apresenta. Assim a ludicidade é caracterizada por dois elementos o esforço espontâneo e o prazer. Devido sua capacidade de absorção o lúdico é considerado uma ferramenta prazerosa que envolve o emocional e gera um estado de euforia e vibração.

A ludicidade como atitude pedagógica influencia e contribui na formação dos alunos, possibilitando um crescimento saudável, um

permanente enriquecimento integrando aos mais altos níveis democráticos, enquanto produz conhecimentos. A prática com lúdico exige participação criativa, livre e crítica promovendo a interação com o meio.

A ludicidade possibilita que as crianças da EI se sintam à vontade e com mais confiança para desfazer seus bloqueios, portanto, as atividades lúdicas constituem uma conduta embasada no equilíbrio entre o externo e o interno. Assim, considera-se que os benefícios didáticos apresentados pelas práticas lúdicas são essenciais para o bom desempenho na EI, contribuindo para o desenvolvimento mental e físico da criança.

Por meio dos jogos e das brincadeiras, as crianças reproduzem momentos já vistos, tentando permear com o meio adulto, apresentando controle emocional e, aprendendo a entender seu comportamento. Mais que um simples passatempo é uma ferramenta indispensável para o ensino e a aprendizagem, pois é por meio do lúdico que o trabalho com as crianças pequenas se torna mais divertido e prazeroso possibilitando posicionamentos básicos e necessários à formação e desenvolvimento de sua personalidade e comportamento.

Conclui-se que as atividades lúdicas são importantes elementos na infância, é um estímulo para o desenvolvimento, motor, cognitivo, social e afetivo da criança e ainda trabalha a linguagem, a atenção, a curiosidade, a concentração, a interação, as regras, a coordenação dentre outros tantos itens fundamentais para o crescimento saudável.

Conclui-se que só é possível reconhecer

uma criança se nela o professor reconhecer um pouco de sua infância, e que de certo modo ainda possui esta criança em dentro de si. Assim, será possível que o professor da EI redescubra e reconstrua em si mesmo o gosto pelo trabalho lúdico, buscando em experiências remotas, brincadeiras que contribuíram para o seu crescimento e possam auxiliar para uma aprendizagem significativa e prazerosa. Portanto, cabe as práticas pedagógicas da EI proporcionar um espaço rico em atividades com brincadeiras e jogos, permitindo que as crianças pequenas sonhem, vivam, criem, recriem e aprendam a ser criança.



TÂNIA MAGALHÃES PIO RODRIGUES

Graduação em Pedagogia
pela Universidade dos
Bandeirantes de São Paulo
- UNIBAN; Especialista em
Educação e Instrumentalização
Musical pela Faculdade
Integrada Campos Salles -
FICS

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P N. Educação Lúdica: prazer de estudar: Técnicas e jogos pedagógicos. Rio de Janeiro: Loyola, 1998.

BENVENUT, Alice et al. O lúdico na prática pedagógica. Curitiba: Intersaberes, 2013.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. 1 Edição. Brasília, DF: MEC/SEB. 2010.

BUJES, Maria I E. Escola Infantil: Pra que te quero? In CRAIDY; Carmem; KAERCHER, Gládis E. (org.). Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

CÂMARA, Suzana A S (org). Psicomotricidade e trabalho corporal. 1. Ed. São Paulo, SP: Pearson, 2016.

CORIA-SABINE, Maria Ap.; Lucena, Regina F. de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba IBPEX, 2011.

DUPRAT, Maria C. (org.) Ludicidade na educação infantil. São Paulo, Pearson: 2015.

FARIAS, Vitória L B.; DIAS, Fátima R T S. Currículo na educação infantil: Diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 1. Ed. São Paulo, SP: Scipione. 2010.

FERNANDES, Jorge M G A. GUTIERRES FILHO, Paulo J B. Psicomotricidade: abordagens emergentes. 1. Ed. Barueri, SP: Manole, 2012.

GALLAHUE, David L. OZMUN, John C. GOODWAY, Jackie D. Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos. 7. Ed. São Paulo: Artmed, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko M (Org). O brincar e suas teorias. 1 Ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KRAMER, Sonia et al (org). Infância e Educação Infantil. 11. Ed. Campinas, SP: Papyrus. 2011.

KRAMER, Sonia.; NUNES, Maria F.; CARVALHO, Maria C (org). Educação Infantil: Formação e responsabilidade.1 Ed. Campinas, SP: Papyrus. 2016.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. Histórias da educação Infantil brasileira. In. Revista Brasileira de Educação. v. 1, n. 14, São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 2000. p. 5-18.

MARINHO, Hermínia R B. Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade. 1. Ed. Curitiba, PR: InterSaberes, 2012.

OLIVEIRA, Anié C.; SILVA, Katia C. Ludicidade e psicomotricidade. 1. Ed. Curitiba, PR: InterSaberes, 2017.

OLIVEIRA, Zilma M(org). Creches: Crianças Faz de conta e Cia. 15 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

SILVA, Ana Paula S. PANTONI, Rosa V. Apresentação da série Educação de criança em creche. In. CORSINO, Patrícia (org). Salto para o futuro: educação de crianças em creches. Ano XIX, n.15.Campinas: Autores Associados. 2009. p. 5-16.

TEIXEIRA, Karyn L. O universo lúdico no contexto pedagógico. 1. Ed. Curitiba, PR: InterSaberes, 2018.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. Tradução de José Cipolla N; Luís

Silveira M B; Solange Castro A. 7 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Levy S. Psicologia Pedagógica. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.



MERITOCRACIA E EQUIDADE COM BASE NO FILME BRASILEIRO “PRO DIA NASCER FELIZ”

RESUMO: O presente artigo tem a finalidade de analisar a Meritocracia e a Equidade no sistema escola brasileiro, tendo como base o filme “Pro mundo nascer feliz”, que, apesar de ter sido um documentário produzido no ano de 2005, ainda hoje serve como uma analogia da educação no Brasil, pois percorre algumas regiões do país e demonstra suas peculiaridades e seus diversos contextos sociais, culturais e econômicos, sob a ótica da realidade de quem vivencia a educação, como professores, escolas, famílias e alunos. Este trabalho é baseado em artigos publicados em revistas nacionais, internacionais e artigos de bibliotecas digitais. Os artigos relacionados à meritocracia e equidade, além da educação, são apresentados nesta revisão. Muitos artigos foram publicados sobre estes temas na literatura que foi pesquisada nos últimos anos, sugerindo que se trata de um domínio cada vez mais investigado dentro deste campo de conhecimento.

Palavras-chave: Meritocracia; Equidade; Educação; Brasil.

INTRODUÇÃO

A igualdade de oportunidades meritocráticas e de equidade baseiam-se na oposição da igualdade formal de oportunidades contra a discriminação formal e arbitrária. A meritocracia e a equidade exigem que as posições e os bens sejam distribuídos unicamente de acordo com o mérito individual.

Este artigo inicialmente apresentará um breve resumo do filme-documentário de João Jardim, produzido em 2005, que contextualiza a educação no Brasil apresentando os diversos aspectos sociais, econômicos e culturais da educação no Brasil, que servirá como um preâmbulo para o estudo deste artigo.

O filme foi um grande marco para a visão que se tinha da educação no país, pois desmistificou a verdadeira aparência da realidade dos estudantes e chocou, ao mesmo tempo que emocionou, pela apropriada visão com que relatou a vida escolar de alguns jovens.

Após esta apresentação o artigo seguirá analisando os aspectos da meritocracia e da equidade na educação, discorrendo sobre os tipos de seleções e avaliações de alunos existentes.

As instituições educacionais são consideradas uma pedra angular para o estabelecimento de uma sociedade meritocrática. Elas supostamente servem a duas funções: uma função educacional que promove o aprendizado para todos e uma função de seleção que classifica os indivíduos em diferentes programas e, em

última instância, posições sociais, baseadas no mérito individual.

Foi estudado então, como a função de seleção se relaciona com o suporte para práticas de avaliação conhecidas por prejudicar versus beneficiar estudantes de status mais baixo, por intermédio dos princípios de justiça percebidos subjacentes a essas práticas. Estudou-se também duas práticas de avaliação: a avaliação normativa centrada no ranking e na comparação social, conhecida por dificultar o sucesso dos estudantes de status mais baixo e a avaliação formativa, focada em aprendizado e melhoria, conhecida por beneficiar alunos de status inferior. A avaliação normativa geralmente é percebida como confiando em um princípio de equidade, com recompensas sendo alocadas com base no mérito e, portanto, devem aparecer como positivamente associadas à função de seleção. A avaliação formativa é geralmente percebida como confiando na justiça corretiva que visa garantir a igualdade de resultados considerando as necessidades dos alunos, o que o torna menos adequado para a função de seleção. De acordo com os diversos autores analisados, os resultados mostraram que acreditar que a educação se destina a selecionar os melhores estudantes, prevêem positivamente o apoio à avaliação normativa, por intermédio do aumento da percepção de sua dependência da equidade e prevê negativamente o apoio à avaliação formativa, por intermédio da percepção reduzida de sua capacidade de estabelecer justiça corretiva.

Na maioria das sociedades ocidentais, as instituições educacionais são percebidas

como um mecanismo para a justiça social. Ao proporcionar oportunidades iguais, acredita-se que a educação contribua para atribuir indivíduos às posições acadêmicas e sociais que correspondem às suas aptidões e motivação, independentemente da riqueza, dos antecedentes ou da posição social da família. No entanto, a OECD (2013) revela que pesquisas mostram que a educação não consegue cumprir esse papel de “equalizador”, já que os antecedentes sociais dos alunos e alunos ainda preveem fortemente a sua obtenção educacional. Essas tendências estatísticas mostram que o ideal de uma seleção meritocrática ainda não foi alcançado. Propomos que, atribuindo à educação, a função de selecionar os estudantes mais meritantes possa participar ironicamente na reprodução das desigualdades sociais. Mais precisamente, no presente estudo, investigamos como a crença de que a função das instituições educacionais é a de selecionar estudantes prediz o suporte para diferentes tipos de práticas de avaliação conhecidas como mais ou menos favoráveis aos desfavorecidos, por intermédio de crenças correspondentes em princípios de justiça.

Este trabalho é baseado em artigos publicados em revistas nacionais, internacionais e artigos de bibliotecas digitais. Os artigos relacionados à meritocracia e equidade, além da educação, são apresentados nesta revisão. Muitos artigos foram publicados sobre estes temas na literatura que foi pesquisada nos últimos anos, sugerindo que se trata de um domínio cada vez mais investigado dentro deste

campo de conhecimento.

BREVE RESUMO DO FILME-DOCUMENTARIO “PRO DIA NASCER FELIZ” E SUA IMPORTÂNCIA NA MERITOCACIA E EQUIDADE

O filme-documentário “Pro Dia Nascer Feliz”, produzido no ano de 2005 e dirigido por João Jardim, apresenta a realidade da educação brasileira por meio do olhar de professores e alunos, entre os meses de abril de 2004 até outubro de 2005.

Apesar do curto período de tempo do documentário, vê-se nele instituições escolares com pouca ou nenhuma estrutura, carência de professores, ausência de valorização de profissionais atuantes na educação brasileira, estudantes completamente desinteressados pelo que possam aprender e apreender e um enorme fosso entre as camadas sociais, que geram cada vez mundos paralelos convivendo em um mesmo espaço de tempo e lugar.

Estes são somente alguns dos problemas que podem ser reconhecidos no transcórre do filme, mas que, mesmo com o transcórre dos anos, são ainda integrantes da vida escolar de vários locais no país.

Porisso, é muito difícil falar em meritocracia e equidade em um país de dimensões continentais e de regiões tão díspares como o Brasil. Têm-se a impressão da existência de diversos países dentro de um mesmo país, de tão grande que são os contrastes.

O filme começa no Estado de Pernambuco,

em um município de seu interior, onde duas jovens que, apesar de todas as adversidades pelas quais passam, não desistem do aprendizado, ainda que todos os dias tenham que enfrentar a dura realidade de suas vidas. O colégio que frequentam é distante de suas moradias e o transporte de que precisam para se locomover, um ônibus, está quase sempre com defeito. Isso quando não chegam na escola e se veem obrigadas a retornar para casa sem aula pela ausência de professores.

Alia-se a isso o descaso dos professores, que não acreditam quando uma redação está bem escrita e dão nota baixa, imaginando que não foi feita por uma das meninas, que é amante da leitura e de poesias.

Em outra região do país, a sudeste, em um colégio no Rio de Janeiro, mais precisamente na periferia do município, o problema maior é o alto índice de criminalidade, que afeta não somente as aulas, como também a todos os moradores.

Muitos jovens do local se entregam cedo à vida no crime, desmotivados pela desigualdade social latente a qual são obrigados a conviver desde bem cedo.

Os educadores sentem que não conseguem fazer nenhum tipo de progresso para que a vida dos alunos melhore em função do aprendizado que podem conseguir na escola. A vida em sala de aula é tão estressante que muitos precisam de acompanhamento psicológico para conseguir exercer a sua função e sonham cedo com a aposentadoria. E, na visão dos alunos, o estudo não possui nenhum objetivo para que possam alcançar uma vida igualitária e segura, o que os deixa revoltados contra o sistema.

Ao final do ano escolar, permeia a dúvida que o sistema educacional atual interpõe: como passar de ano alunos que não aprenderam nada durante um ano inteiro? Mas se não aprová-los, isso não geraria mais desmotivação? A aprovação automática surge então, como resposta para um sistema que não se dispõe a responder a qualquer tipo de indagação concreta. É mais fácil que passem para as próximas séries e que obtenham seus diplomas. Mesmo que as custas de uma aprendizagem falha e inconsequente. Que forma analfabetos funcionais, pessoas incapazes de compreender simples escritos.

Mas as realidades são díspares. Na mesma região sudeste, no município de São Paulo, e até mesmo no Rio de Janeiro, porém no filme é na escola do primeiro que pode-se conhecer a educação da elite do país. São jovens que focam suas vidas em tirar boas notas e ingressar em uma universidade de renome. Não precisam se preocupar com questões que atormentam outros jovens de classes sociais diferentes, como a própria sobrevivência.

Estes jovens despreocupados podem se permitir questionamentos filosóficos como o motivo da vida, a existência de um deus único ou mesmo seu lugar no mundo. Diferentemente de outros que pensam em como sobreviver a mais um dia.

Porém, são todos jovens e mesmo em suas desigualdades, aspiram por um lugar melhor no mundo e vivenciam seus medos e suas ansiedades.

O filme visita um fato que a maioria dos brasileiros desconhece, que é a nossa desigualdade enquanto povo, demonstrando

as dificuldades que os educadores encaram todos os dias, na tentativa de estimular os alunos a não abandonarem a vida escolar, apesar dos traumas motivados pela injustiça e pobreza.

Mas ao mesmo tempo, aponta jovens interessados e com vontade de aprender, mas que mesmo com suas moradias em locais difíceis, conseguem estudar em escolas que muitas vezes não têm nem alimentos para oferecer a seus estudantes e em muitos casos até mesmo a higiene é deficiente.

AS DUAS FUNÇÕES DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Ao longo de seu processo de modernização, a maioria dos países industrializados expressou regularmente preocupações sobre o estabelecimento de uma sociedade justa. Coimbra (1989) e Biachetti & Barone (2018) revelam que uma questão central foi como reconciliar o compromisso com a igualdade e a existência de uma sociedade estratificada. Na verdade, assim que a igualdade de todos os seres humanos se tornou um valor fundamental, a necessidade de encontrar uma maneira justificável de diferenciação entre os indivíduos também surgiu. A solução que foi predominantemente aprovada no mundo ocidental foi a de atribuir posições sociais baseadas em características que pareciam naturalmente distribuídas entre indivíduos: habilidades, ambição e esforços. Neste contexto, as instituições educacionais receberam um papel crucial. Elas se tornaram o lugar onde essas diferenças

individuais poderiam ser estimadas e certificadas, dependendo de métodos de avaliação ao invés de diferenças de base social. Assim, as credenciais educacionais, como notas, certificados e diplomas, tornaram-se cada vez mais um passe para acessar diferentes posições sociais. No entanto, Santos & Toniosso (2014) e Oliveira Morais & Dourado (2017) observaram que, fazendo eco do paradoxo entre igualdade e diferenciação, as instituições educacionais cumprem duas funções principais, a saber, uma função educativa e a outra de seleção, cuja articulação pode precisar de atenção especial.

Primeiro, a educação em massa, que é um padrão na maioria dos países ocidentais, oferece igualdade de oportunidades a todos os indivíduos e visa desenvolver o potencial de cada aluno. As instituições educacionais desempenham assim uma função educacional na medida em que equipam todos os alunos com conhecimentos, habilidades e capacidades de aprendizagem. Conforme afirmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, “todos têm direito à educação”, e as instituições educacionais devem salvaguardar este ideal. Na prática, nas sociedades ocidentais, o ensino fundamental é obrigatório e as escolas públicas oferecem acesso gratuito a todos. Santos (1994) revela que as escolas asseguram assim que os indivíduos dominem os conhecimentos básicos e as competências consideradas necessárias para participar da sociedade. Esta função educacional é percebida, de acordo com os estudos de Perigotto (2000) e Amancia (2016), como uma forma de

fomentar a mobilidade social por meio da democratização do conhecimento e do aumento da competência e espera-se que a educação expanda as oportunidades de todos e garanta que o talento não seja desperdiçado.

Além das habilidades e conhecimentos de ensino, a educação também possui uma função de seleção. O ensino obrigatório torna as oportunidades disponíveis para todos no início, mas os indivíduos são treinados para diferentes posições sociais. De fato, na maioria dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE (2013), os sistemas educacionais são divididos em diferentes tipos de programas, alguns mais profissionais e outros mais acadêmicos. Embora a idade em que os alunos sejam classificados em diferentes faixas de carreira varia de acordo com os países, todos os sistemas educacionais realizam uma seleção mais ou menos sistemática e explícita.

Em cada rastreamento sucessivo, apenas uma fração da população se move para os passos mais valiosos. Em última análise, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE (2013) revela que apenas cerca de 30% dos adultos têm acesso ao ensino superior. Oliveira, Morais & Dourado (2017) revelam que é importante notar que atribuir esse papel de filtro às instituições educacionais coincide com o ideal meritocrático. De fato, agora é aceito que as posições sociais não devem mais ser herdadas, mas refletirem o mérito individual. Na educação, Nunes & Rúbio (2008) pontuam que o mérito é em especial

definido como capacidade e motivação, qualidades vistas nos modelos culturais ocidentais como intrínsecas ao indivíduo e as instituições educacionais são percebidas como um lugar neutro onde os indivíduos podem expressar suas qualidades inerentes. Então, para fornecer o valor mais objetivo do mérito dos indivíduos, os sistemas educacionais dependem de procedimentos de avaliação, como testes e exames que se tornaram uma base para a seleção dos alunos mais meritórios.

No entanto, a pesquisa sobre Seleção e Educação demonstrou há muito tempo, que além da retórica sobre uma seleção meritocrática baseada no potencial dos indivíduos, a realidade é que o status socioeconômico ainda está relacionado aos resultados acadêmicos, como pode facilmente ser verificado no resumo do filme que serve de base a este artigo.

Na verdade, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE (2013) revela que vários inquéritos internacionais apontaram para o fato de que, em comparação com as suas contrapartes economicamente favorecidas, os alunos desfavorecidos têm maior probabilidade de desempenho inferior, repetir níveis, abandonar e atingir um nível de educação mais baixo. Eventualmente, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE (2013) esclarece que os indivíduos desfavorecidos acabam em ocupações de status mais baixo e nos indivíduos mais favorecidos, posições de status mais alto, reproduzindo assim a hierarquia social existente antes de passar pelo processo

educacional. Alguns estudiosos como, por exemplo, Ludke & André (2018) alegam que, de fato, o funcionamento das próprias instituições educacionais desempenha um papel ativo na perpetuação da hierarquia social.

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E DESIGUALDADES SOCIAIS

Alguns estudiosos como, por exemplo, Souza (2018) e Ferreira & Latorre (2012) sugeriram que as instituições educacionais transformam as desigualdades sociais em desigualdades escolares aparentemente naturais. Na verdade, muitas práticas educativas são propícias ao tratamento desigual de estudantes com diferentes contextos sociais. Uma das mais abrangentes dessas práticas é a avaliação.

O método de avaliação mais comum nas instituições educacionais ocidentais, de acordo com os estudos de Ferraz (et. al. 1994) e Santos e Varela (2007) é, de longe, uma avaliação normativa, ou seja, uma forma de avaliação baseada em uma medida quantificável de desempenho (por exemplo, notas numéricas, letras, porcentagens ou julgamentos de valor) que permite a comparação com um padrão social sucesso definidor. Uma das principais características da avaliação normativa é, portanto, reduzir o desempenho a um único indicador que é facilmente interpretável, o que facilita, de acordo com Silva & Rosado (2018), o ranking e a comparação social e torna particularmente útil a realização da função de seleção. Além desses recursos estruturais, também é

importante rever alguns efeitos funcionais em relação a quem é selecionado ao usar a avaliação normativa.

Varela (2007) revela que algumas análises históricas e sociológicas propuseram que a avaliação normativa por meio de testes e exames competitivos esteja enraizada em tradições, métodos, concepções de conhecimento e padrões que atendem os grupos dominantes. As classificações e a certificação de competências produzidas por avaliação normativa, assim, participariam para manter a ordem social pré-existente. Essas análises são corroboradas por pesquisas empíricas que documentaram as consequências deletérias da avaliação normativa para estudantes, especialmente de grupos de status mais baixos e investigaram como a avaliação normativa levou os agentes das instituições educacionais a reproduzir as lacunas de desempenho baseadas em status.

Quanto ao primeiro conjunto de pesquisas empíricas, Silva & Rosado (2018) revelam vários resultados mostraram que as formas normativas de avaliação têm consequências deletérias para os alunos. Uma consequência é que as notas - que normalmente são usadas para realizar avaliação normativa - levam os alunos a serem motivados pelo desejo de superar os outros e pelo medo de superar. Santos & Varela (2007) explicam que tais metas de desempenho estão associadas a consequências negativas, como auto impedimento, como por exemplo, procrastinação e estratégias de aprendizagem superficial. Além disso, Silva & Rosado (2018) pontuam que os alunos que foram levados a adotar metas de desempenho por instruções

que enfatizaram o alto desempenho da estaca e classificaram preocupações com problemas de distração experientes que sequestraram seus recursos cognitivos e interromperam seu desempenho.

Esta dinâmica deletéria dos objetivos de desempenho pode afetar especialmente os alunos de status inferior. Freitas (2007) propôs que os contextos competitivos que enfatizassem a avaliação normativa e a demonstração da capacidade relativa produzissem desigualdades na motivação necessária para desenvolver habilidades e ter um bom desempenho. Domingos (2008) forneceu uma demonstração convincente de que as práticas de avaliação orientadas para o ranking baseado em desempenho prejudicam particularmente a realização acadêmica de alunos com baixa SES. Ele mostra que a avaliação normativa regular (ou seja, um exame final) e avaliação enfatizando experimentalmente superando outras pessoas prejudicaram o desempenho de estudantes de baixa renda, que então apresentaram pior desempenho do que os estudantes com alto nível de renda. No entanto, Marcom & Kleinke (2017) esclarecem que a diferença de desempenho da classe social desapareceu quando a avaliação foi apresentada experimentalmente aos alunos como forma de aprender e melhorar. Resultados semelhantes foram encontrados na diferença de desempenho baseada em gênero na ciência. Este conjunto de pesquisas sugere que a avaliação normativa, em sua forma usual, leva os alunos a se concentrar em demonstrar sua capacidade e superar os demais e contribui para a menor conquista

de alunos de status inferior.

Marcom & Kleinke (2017) revelam que um segundo grupo de pesquisa tomou a perspectiva dos agentes do sistema educacional que implementaram as práticas de avaliação e questionou a medida em que a avaliação normativa reflete o mérito individual. Mais precisamente, vários estudos revelaram que o conhecimento dos antecedentes sociais dos alunos poderia prejudicar a avaliação de seus professores.

Em um estudo experimental, em particular, Sprietsma (2013) revela que os professores de alemão foram convidados a classificar um conjunto de ensaios. Em todas as condições, os ensaios eram os mesmos, mas a origem do nome do aluno foi manipulada. Alguns professores achavam que um determinado ensaio foi escrito por um nativo, enquanto outros achavam que era produzido por um aluno com antecedentes migratórios. Os resultados mostraram que os ensaios receberam notas mais baixas quando os alunos migrantes supra os escreveram em comparação com a condição em que os alunos nativos supostamente os escreveram. Hanna & Linden (2009) pontuam que resultados semelhantes foram encontrados na Índia, onde os professores deram notas mais baixas aos exames supostamente produzidos por alunos de baixas classes de castas em comparação com estudantes de castas altas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a elaboração desse estudo, foi possível compreender que as práticas de

avaliação normativa foram historicamente implementadas em parte para cumprir a função de seleção, permitindo uma detecção objetiva dos estudantes mais meritoriosos, apesar dos antecedentes.

No entanto, um conjunto crescente de evidências sugere que essas práticas de avaliação podem rechaçar e contribuir para a reprodução social das desigualdades. Mostramos como a avaliação normativa pode desencadear processos psicológicos, tanto em alunos como em professores, que resultam em dificultar o sucesso acadêmico dos estudantes de status inferior.

Assim, é possível compreender que as instituições educacionais modernas se desenvolveram para tornar-se a garantia de uma sociedade meritocrática. O acesso generalizado à educação e a implementação de medidas supostamente objetivas das motivações e habilidades dos indivíduos visavam conduzir a uma sociedade justa onde os resultados desejáveis são distribuídos com base no mérito. Adicionando uma abundante literatura que demonstrou que este ideal está longe de ser alcançado, nossos resultados sugerem que a crença das pessoas na importância da seleção meritocrática se relaciona com a vontade de sustentar um funcionamento institucional, a saber, a avaliação normativa, que é conhecida por prejudicar estudantes desfavorecidos.

Ou seja, a meritocracia e a equidade na educação brasileira, como corroborado pelos estudiosos, é um espelho do que realmente acontece nas escolas, conforme visto no filme “Pro mundo nascer feliz”.

Neste artigo, focalizamos as funções

percebidas das instituições educacionais e as práticas de avaliação promulgadas nessas instituições. É importante salientar que o dever que as instituições educacionais possuem de selecionar os melhores indivíduos precisa estar associada a mais suporte para práticas de avaliação que não favoreçam somente estudantes de alto status e que dificultam o sucesso de alunos de status inferior e com menos apoio. Deve-se trocar para um método de avaliação que possa reduzir o status, que são as lacunas de desempenho. Ou seja, a crença no papel educacional dos sistemas escolares deve estar associada com menos apoio a formas de avaliação que reforcem as desigualdades e mais apoio às práticas de avaliação igualitária.



TÂNIA MARIA BARREIROS

Graduação em Pedagogia pela UNIB - Universidade Ibirapuera (1994); Especialista em Educação nas Habilitações Administração Escolar e Supervisão Escolar de 1 e 2 Graus pela UNIB - Universidade Ibirapuera (1994); Professora de Ensino Fundamental e Educação infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo - na EMEI Montese.

REFERÊNCIAS

AMANCIA, O. Escola sem partido: O falso debate sobre a neutralidade da educação. Disponível em: <<http://sintraemt.com.br/artigos/escola-sem-partido-o-falso-debate-sobre-a-neutralidade-da-educacao/325>> Acesso em 03 de janeiro 2018.

BIACHETTI, L.; BARONE, R. E. M. Funções sociais da educação e as demandas do trabalho nos anos 90: alguns subsídios bibliográficos. Disponível em:

<<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Y8C1xN9F4B0J:https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10463/9951+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em 03 de janeiro 2018.

COIMBRA, C. M. B. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. Psicol. cienc. prof., Brasília. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 de janeiro 2018.

DOMINGOS, F. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. Estudos em Avaliação Educacional. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf>> Acesso em 06 de janeiro 2018.

FERRAZ, M. J. et al. Avaliação criterial/ Avaliação normativa. In: Pensar avaliação,

melhorar a aprendizagem. Lisboa: IIE, 1994.

FERREIRA, M. A. F.; LATORRE, M. R. D. O. Desigualdade social e os estudos epidemiológicos: uma reflexão. Ciênc. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000900032&lng=en&nrm=iso> Acesso em 06 de janeiro 2018.

FREITAS, D. N. T. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. São Paulo: Autores Associados, 2007.

HANNA, R.; LINDEN, L. Measuring Discrimination in Education. Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w15057>> Acesso em 06 de janeiro 2018.

JARDIM, J. Pro dia nascer feliz. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6XHu_I> Acesso em 03 de janeiro 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Capítulo 2: Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep145/pesq.htm>> Acesso em 05 de janeiro 2018.

MARCOM, G. S.; KLEINKE, M. U. Gênero e status socioeconômico: reflexões sobre o desempenho dos candidatos na prova de ciências da natureza do ENEM

2014. Revista Perspectiva Sociológica. Disponível em: <file:///C:/Users/aluci_000/Downloads/1174-2532-1-SM.pdf> Acesso em 06 de janeiro 2018.

NUNES, M. L. F; RÚBIO, K. O(s) currículo (s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. Currículo sem Fronteiras. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/nunes-rubio.pdf>> Acesso em 05 de janeiro 2018.

OCDE. Um caso de família: mobilidade social intergeracional nos países da OCDE. 2010: Going for Growth ed. OCDE. Paris: OECD Publishing. Disponível em: <<https://www.oecd.org/eco/public-finance/chapter%205%20gfg%202010.pdf>> Acesso em 05 de janeiro 2018.

OCDE. Resultados PISA 2012: Excelência através da Equidade: Dar a cada aluno a chance de ter sucesso, Vol. II Paris: publicação da OCDE. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-II.pdf>> Acesso em 05 de janeiro 2018.

_____. OCDE. Visão geral da educação 2013: indicadores da OCDE. 2013a. Paris: publicação da OCDE. Disponível em: <[https://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](https://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf)> Acesso em 05 de janeiro 2018.

OLIVEIRA, J. F.; MORAIS, K. N.; DOURADO, L. F. Organização da educação escolar no

Brasil na perspectiva da gestão democrática: sistemas de ensino, órgãos deliberativos e executivos, regime de colaboração, programas, projetos e ações. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_2.pdf> Acesso em 03 janeiro 2018.

PERIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, L. R. e TONIOSSO, J. P. A importância da relação escola-família. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro/SP. Disponível em:<<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074149.pdf>> Acesso em 03 janeiro 2018.

SANTOS, M. E. V. Munir dos. Área escolar/escola: desafios interdisciplinares. Lisboa: Livros Horizonte, 1994.

SANTOS, M. R.; VARELA, S. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. Revista Eletrônica de Educação. Disponível em: <http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf> Acesso em 06 de janeiro 2018.

SILVA, C.; ROSADO, A. Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. Disponível em: <<http://areas.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>> Acesso em 06 de janeiro 2018.

SOUZA, J. A. G. Práticas avaliativas: reflexões. 2018. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a17.pdf>> Acesso em 06 de janeiro 2018.

SPRIETSMA. M. Discriminação na classificação: evidência experimental de professores da escola primária. São Paulo: Elsvier, 2013.



A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA VIDA DO AUTISTA

RESUMO: A escola precisa estar preparada para receber o crescente número que vem se apresentando de crianças diagnosticadas com o transtorno do espectro do autismo, e foi por meio deste tema, que pude observar que infelizmente a inclusão vem caminhando mais ainda muito lenta em relação às condições que as crianças possuem nas escolas e fora delas, serão abordadas no decorrer da pesquisa, informações pertinentes sobre a motricidade do autista, a relação que possa ser prazerosa para um bom desenvolvimento cognitivo e motor. Também é fato que esses alunos de inclusões nas escolas, necessitam de um suporte terapêutico que os auxilie para que esse processo se dê de forma harmoniosa, nessa perspectiva se valida a relevância da presente pesquisa realizada nos centros de educação infantil e no centro de atendimento clínico, pois as pesquisas apontam que os resultados mostram a pertinência dos atendimentos em psicomotricidade relacional como uma ferramenta de considerável importância ao processo de inclusão de crianças com autismo.

Palavras-chave: Autismo; Psicomotricidade; Humanização; Aprendizagem; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Hoje vivemos em um mundo contemporâneo, cheio de novos desafios, sendo um deles a demanda vinda da diversidade e da inclusão social. Quando pensamos em educação, sempre devemos levar em conta esses fatores, pois atualmente além da aprendizagem e busca de conhecimento significativo, a sociedade busca na escola, a solidariedade e o respeito ao ser humano, reconhecendo as diferenças.

Sendo assim, tais pontos são de extrema importância para que o trabalho do educador seja feito de forma completa e que este. Se hoje a palavra inclusão nos parece normal, mesmo que teoricamente falando, podemos dizer que para chegar nesse nível houveram muitos degraus a serem alcançados, infelizmente o diferente ainda sofre discriminação, seja no seio familiar, na sociedade ou até mesmo na escola. Percorremos um longo caminho para que a exclusão se transformasse em inclusão, mas ainda há muito que percorrer.

A exclusão dentro da escola se dá a partir do momento que os adultos não sabem lidar com a diversidade, e as crianças típicas somente os espelham, retirando o desigual do grupo, seja ele portador de necessidades especiais, negro, gordo, estrangeiro, homossexual, ou seja, sendo assim, para extinguir o preconceito das crianças, deve-se trabalhar e extinguir o preconceito dos adultos.

Então, partindo desse pressuposto, quando falamos de crianças autistas, o problema se torna exponencialmente maior, pois

em certos casos o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é tão leve, que se torna quase imperceptível, o que não diminui nem exclui a problemática em si. Esta criança é vista por muitos, como antissocial, esquisita e muitas vezes mal-educada.

O objetivo deste artigo tem por fim, trazer aos estudantes autistas, e quem sabe a todos aqueles que de alguma forma são excluídos do grupo, uma forma de se conhecer a partir do seu próprio corpo, partindo para o outro e para o meio. Será possível viabilizar essa interação, que é um grande desafio para essas crianças, por meio da Psicomotricidade Relacional? A inclusão desta criança no ensino regular é possível, desde que haja uma metodologia diferenciada, interativa. Partindo da comunicação corporal, abre-se uma nova possibilidade de comunicação com o autista, que por sua vez terá a perspectiva de uma aprendizagem significativa.

HUMANIZANDO O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Dentro deste contexto, a Psicomotricidade Relacional, é uma alternativa viável para humanizar o processo de ensino-aprendizagem, pois é por intermédio do corpo que a criança consegue estabelecer relações, consigo mesma, com o outro e com o ambiente.

O corpo em movimento, na sua agitação emocional, não é admitido na escola. Senão durante as “recreações”, sob o olhar do professor que, a rigor, observa, evitando misturar sua autoridade a esses jogos pueris.

É a vida, contida por um tempo muito longo, que explode. É precisamente essa vida e esse movimento que nos interessam, e com eles queremos trabalhar, pois são a única expressão verdadeira da criança. (LAPIERRE e AUCOUTURIER, 2004, p. 39)

De uma perspectiva de propostas educacionais voltadas ao trabalho corporal, serão ressaltadas as propostas de Lapierre (2002) e seus colaboradores, no desenvolvimento do método chamado de Psicomotricidade Relacional, que valoriza as relações interpessoais, algo tão difícil para os autistas, trazendo para o centro do fazer educativo, a relação entre educador e educando. Um laço que pode ser criado por meio do jogo simbólico, facilitando a aprendizagem significativa e o desenvolvimento global do ser.

Mas afinal, o que é Psicomotricidade Relacional? É uma prática educativa, que permite ao indivíduo expressar seus conflitos de relacionamento, superando-os por meio do brincar, do jogo simbólico. É por intermédio dela que podemos gerar estímulos positivos para incentivar o aprendizado e o desejo de aprender, melhorando a produtividade da criança, estimulando a criatividade, a atenção e concentração, superando medos e promovendo a elevação da autoestima e autoconhecimento. Os aspectos positivos da personalidade são valorizados, as potencialidades exploradas, para que possamos construir o caminho rumo à autonomia.

Essa abordagem, relacional, traz a criança como um todo, um corpo íntegro em suas dimensões afetiva, cognitiva e motora.

Segundo Cabral,

Um corpo como quatro dimensões interligadas e necessariamente influentes entre si:

- corpo funcional – instrumento de ação no mundo; corpo de tônus, das atitudes e posturas, das emoções primárias, das sensações, das percepções, da motricidade e das praxias, da lateralidade;

- corpo instrumento de conhecimento – do conhecimento de si mesmo, do esquema corporal, que conhece o objeto e o outro, que conhece o mundo, o espaço, o tempo, a causalidade, que se orienta e estrutura o espaço, que se adapta a ritmos e se insere na história de sua vida, que dá ação ao pensamento, corpo cuja a ação sensório - motora se torna operação (no sentido piagetiano, constituindo a base da abstração e do raciocínio lógico);

- corpo fantasmático e relacional – corpo tônico -emocional, dos fantasmas primitivos e da imagem corporal, do contato afetivo nas relações objetais, da comunicação com o outro, da comunicação sexual, do relacionamento interpessoal;

- corpo social – corpo marcado pela lei na situação triangular edipiana, influenciado por papéis cultural mente definidos, manipulado, reprimido ou valorizado, de acordo a ideologia da sociedade (CABRAL, 2001, p. 17).

Sendo assim, uma criança que esteja dentro do Espectro Autista, tem em si todo o potencial de totalidade do indivíduo, e é por meio do acréscimo da palavra Relacional, que a Psicomotricidade ganha um tom Afetivo, trazendo a espontaneidade de um trabalho concentrado no conteúdo simbólico na

construção desta relação.

RELACIONANDO TEORIA E PRÁTICA NA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

Segundo Lapierre (2002), o criador da Psicomotricidade Relacional, acreditava que o corpo tem uma dimensão afetiva na qual poderiam se observar todas as dificuldades do inconsciente, projetados durante o jogo simbólico, do jogo corporal, deu o nome de “fantasmas”. Esses fantasmas se incorporam a partir das vivências do sujeito, da sua história afetiva e emocional. Sendo assim, indivíduos com essas dificuldades, não poderiam ser atendidos pela Educação Física ou Fisioterapias, que veem o corpo como algo mecânico.

E foi durante os anos de experiência com reeducação psicomotora de crianças que apresentavam dificuldades escolares que Lapierre (2002) percebeu serem os problemas emocionais e conflitos a causa real desse fracasso.

Conforme o autor, o mesmo trabalhou por anos com Bernard Aucouturier (1986), e juntos escreveram “Bruno, Psicomotricidade e Terapia”, e descrevem o desenvolvimento de um menino autista, que fala pelo de seu corpo sobre os seus fantasmas – Tudo isso por meio de intervenções pautadas na psicomotricidade. E também “A simbologia do Movimento”, nos quais articulam mais sobre o corpo como aquele que fala, e especialmente, aquele que pode ser interpretado.

Posteriormente, inicia suas pesquisas

com a sua filha, Anne Lapierre (2002), e juntos iniciam estudos sobre psicomotricidade com afeto, criando assim a Psicomotricidade Relacional. Para deles, os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento da criança, em relação à sua inteligência e posteriormente a equilíbrio da sua personalidade. Juntos escreveram o livro “O adulto diante da criança de 0 a 3 anos”.

Segundo Cabral (2001), surge então um corpo mediador entre eu e o mundo, possibilitando o afeto, a emoção e o prazer. Lapierre e Lapierre (2002) criam então um método de intervenção não verbal, com a observação e participação do profissional em psicomotricidade, que utiliza o jogo simbólico espontâneo, fazendo a leitura do corpo, por meio da simbologia do movimento.

Para Lapierre (2000) “Brincamos por brincar, nos divertimos, não buscamos o intelecto.”

Para outros autores:

Se levarmos em conta um dos marcos teóricos da Psicomotricidade relacional que é a comunicação não verbal manifestada através do jogo espontâneo, onde o corpo participa com todas as suas dimensões representativas inseridas em uma complexa rede de inter-relações, onde estão presentes conteúdos biológicos, psicológicos, somáticos, vivenciais, históricos e sociais, podemos então compreender e não apenas interpretar, os conflitos intrapsíquicos e suas repercussões psicossomáticas, possibilitando ao ser humano a capacidade para redimensionar suas relações, de forma que possa obter melhores condições de vida e bem estar pessoal, familiar, físico, social

e profissional (VIEIRA, BELLAGUARDA e LAPIERRE, 2005, p. 42).

A Psicomotricidade Relacional surge em caráter preventivo, levando-se em conta que os primeiros anos de vida de uma criança fazem a base da estrutura psicológica; com uma ação realizada em creches, sugerindo uma intervenção no nível do indivíduo, estabelecendo uma relação de confiança diretamente com a criança, com o objetivo de auxiliar na resolução de problemas relacionais.

Portanto, nas obras de Lapierre (2000), fica claro a compreensão da Psicomotricidade Relacional é uma prática educativa de valor terapêutico que desperta o interesse do profissional da educação, tanto no que se refere à resolução de problemas relacionais e de aprendizagem, quanto no que se refere à educação global e à prevenção.

Então, se a criança utilizar o jogo como meio de expressão, irá vivenciar as suas dificuldades e pela mediação do psicomotricista, superá-las, pois o caráter lúdico da brincadeira promove uma relação corporal com ela mesma e com o outro, desenvolvendo aos poucos a capacidade de se adaptar às relações sociais, uma vez que estas estão diretamente ligadas aos fatores psicoafetivos relacionais.

É muito importante que a criança se sinta à vontade, que possa expressar suas fantasias e até mesmo liberar seus impulsos, até mesmo os agressivos, com o máximo de permissividade e o mínimo de restrições, estabelecendo um diálogo autêntico e utilizando toda simbologia do corpo que fala.

De acordo com Lapierre e Aucouturier

(2004) afirmam que o procedimento construído ao longo dos anos teve sua origem na experiência vivida com vários grupos.

Nosso procedimento é inverso: a partir de nossas experiências pedagógicas com crianças e adultos, que a nossa teorização é elaborada e evoluiu. Não estamos presos a nenhuma escola de pensamento, não somos “Piagetianos”, nem “Rogerianos”, “Freudianos” ou “Lacanianos”, mas de tempos em tempos, recorremos às concepções de Freud, de Wallon, de Piaget, de Rogers, de Lacan, de Laing, de Deroly, de Neil, de Illich e de muitos outros [...] nossa teoria, se houver uma, alimenta-se da dialética constante entre o pensamento e a ação (LAPIERRE e AUCOUTURIER, 2004, p. 14).

É perceptível que a criança descobre o mundo por meio do corpo, e quando maior for a sua vivência corporal, maior será sua visão do mundo. O jogo simbólico dá a oportunidade de superação ao indivíduo, permitindo a vivência das frustrações pela comunicação não verbal, e da fala do inconsciente.

POSSÍVEIS INTERVENÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE PARA CRIANÇAS AUTISTAS

As perturbações desenvolvimentais devem ser intervencionadas multidisciplinarmente o mais cedo possível de forma a minimizar os impactos no contexto educacional e familiar e, também, por se observarem melhoras na resposta ao tratamento quando comparado com crianças que foram diagnosticadas mais

tarde (Miguel & Cardoso, 2012).

Na Psicomotricidade, o corpo adota uma importância primordial pois é com este que o ser humano experiencia e sente o mundo que o rodeia e o seu mundo interno. Também é por intermédio do corpo que o ser humano expressa intencionalidade, sendo o principal intermediário entre o sujeito e o mundo.

Neste sentido, a Psicomotricidade visa estimular o movimento com intenção de desenvolver o pensamento.

O psicomotricista pode, assim sendo, utilizar o corpo como recurso principal para a relação com o sujeito, sendo a atividade lúdica um instrumento de intervenção que favorece o desenvolvimento global por intermédio da aplicação de situações problema e as sua/s resolução.

Para Fonseca (2007) refere que qualquer conduta comportamental e aprendizagem se traduzem numa dimensão psicológica e neurológica, e qualquer processo de aprendizagem é mediado pelo cérebro e respectivas unidades funcionais. Assim sendo, caso estas unidades funcionais se encontrem intactas a aprendizagem ocorre natural e harmoniosamente.

A Reabilitação Psicomotora para além de ter em conta a modificação das áreas que comprometem a aprendizagem, também deve ter em consideração a organização cerebral.

Deste modo, a intervenção deverá atuar no nível dos diversos fatores psicomotores, aos quais correspondem substratos anatômicos que dizem respeito às funções inerentes das atividades complexas, compreendidas no funcionamento psíquico e expressas pela

motricidade.

A psicomotricidade é uma ciência que envolve o desenvolvimento integrado de habilidades motoras associadas aos aspectos emocionais e cognitivos, com a finalidade de melhorar e lapidar as expressões coordenadas dos movimentos do indivíduo durante uma atividade ou uma tarefa sequencial.

Por definição, a psicomotricidade necessita de intervenções que prezam por uma boa estruturação hierárquica de requisitos funcionais e pela participação global das funções cerebrais. Neste sentido, a abordagem psicomotora pode ser uma forma de manejo muito interessante em crianças com Autismo, pois seu direcionamento vem de encontro às necessidades destas as quais têm características evidentes de desestruturação sensorial, motora, na linguagem e na capacidade de perceber ambientes sociais, contextuais e correlacionar com a linguagem verbal ou não verbal.

A falta de controle pela criança de seus impulsos, limites sociais, percepção de espaço de acordo com o contexto e com as demandas de terceiros, fazem com que as formas de se expressar pelo corpo fiquem muito prejudicadas e desorganizadas.

O controle de seus movimentos depende de noção espacial, sensibilidade, interação com o meio e com o outro, sendo exatamente a capacidade de integrar estes elementos que define a eficácia de uma ação organizada e também a expressão de um desejo positivo ou negativo durante a interação com os demais a sua volta.

A psicomotricidade permite que a criança com Autismo possa adquirir o que lhe é

mais caro e deficitário: apropriar-se de sua imagem e esquema corporal e da consciência de seu corpo dentro de um ambiente ou de um contexto.

Para tal objetivo, é importante que se trabalhe com esta criança por meio de estratégias que a faça se auto perceber e se inter-relacionar com os limites do meio. Atividades como rolar, pular, tocar, mudando de lado ou de posição (frente/atrás) fazem com que ela consiga, aos poucos, perceber os limites entre seu interno e seu externo.

Deve-se, a todo o momento, manter o contato visual e ajudar a seguir comandos com mudança de tonalidade de voz, a fim de desenvolver a capacidade de agir, com finalidade de iniciar e terminar processos. É comum estes conhecimentos estarem associados aos métodos de integração sensorial, pois existem muitas intersecções e estratégias em comum entre ambos.

O envolvimento da família nestas atividades é fundamental e a mesma pode ser orientada a manter tais atividades em ambiente doméstico.

Os cuidadores devem ser instruídos e orientados a entender os objetivos das intervenções e estimulados a ampliar a gama de estratégias nos mais diversos contextos. É salutar que o tratamento psicomotor seja conduzido dentro de uma abordagem interdisciplinar e associado a outras formas de intervenção, pois o desenvolvimento da linguagem, o tratamento de comorbidades e o suporte escolar acrescentam e auxiliam muito a generalizar os resultados do tratamento.

O AUTISMO, SUA HISTÓRIA, DEFINIÇÕES E CONCEITOS

Levando em consideração que o diagnóstico de TEA acontece geralmente após os três anos de idade, essa precocidade de estímulos tende a coincidir com a inserção da criança em ambiente escolar, trazendo à tona a importância de uma educação infantil de base inclusiva, na qual haja respeito às diferenças individuais.

Compreendemos que uma inclusão de qualidade e com responsabilidade é dever da escola, em contrapartida, entendemos que essas crianças necessitam de um suporte terapêutico que as auxilie, para que esse processo aconteça de maneira harmoniosa, o que nos remete à pertinência de uma abordagem que tenha como foco central o relacionamento humano e que seja capaz de acompanhar esse momento ímpar do seu desenvolvimento.

De acordo com Sousa (2004) estabelece um paralelo entre o desenvolvimento infantil e a qualidade das relações existentes em tal etapa de vida, afirmando sua interdependência.

Crianças com TEA apresentam um déficit relacional, geralmente, necessitam aprender a conviver em grupos, modular seu comportamento e encontrar o prazer nas diversas possibilidades de interação; dentro dessa perspectiva, encontramos a práxis da psicomotricidade relacional.

Para Cabral (2001, p.20) nos coloca que: O objetivo da Terapia Psicomotora Relacional é modificar as estratégias relacionais do indivíduo e levá-lo a

desenvolver o mais plenamente possível sua capacidade de ação inteligente e criadora, seja seu potencial íntegro ou esteja ele afetado por deficiências de qualquer origem. (CABRAL, 2001, p.20)

Essas mudanças de estratégias relacionais surgem porque tal abordagem terapêutica, segundo com Lapierre (2002, p.90), oportunizam a criança um sentimento de ser "aceita como é, e não como 'deveria' ser", independentemente de sua condição e/ou limitação física ou psíquica.

Uma prática que se utiliza da mediação corporal para fornecer à criança um tempo e um espaço no qual ela possa mostrar-se em sua inteireza, pela espontaneidade do brincar, buscando facilitar o processo de desenvolvimento global do indivíduo, com ênfase na afetividade, por conseguinte, na interação social, a base da tríade de comprometimento do transtorno do espectro do autismo, como nos coloca Silva (2012).

O ato de incluir não consiste em negar a condição deficiência apresentado pela criança, mas sim, prover mecanismos de apoio para que a mesma possa desenvolver-se adequadamente.

Atualmente, a palavra inclusão nos parece normal, mesmo que teoricamente falando, podemos dizer que para chegar nesse nível houve muitos degraus a serem alcançados, infelizmente o diferente ainda sofre discriminação, seja no seio familiar, na sociedade ou até mesmo na escola.

A escola, como instituição social, trabalha a fim de romper com a segregação, tendo a diversidade como valor. Tem um papel fundamental, que vai além do ensinar, ela

deve formar as crianças para renovar um mundo que ainda está repleto de situações de exclusão.

Desta forma, é na perspectiva que cada criança é singular, toda criança aprende e todas são importantes para o processo de construção do conhecimento.

No Brasil, a população é assistida pela Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96 (LDB), a qual prevê a inclusão, em classe e ensino regular, de crianças com necessidade especiais. Porém, sabemos que a realidade dentro da sala de aula acontece de forma diferente. Em uma sala com mais de 30 alunos, há uma inclusão distorcida, em que o aluno a ser incluído acaba isolado na tentativa de homogeneização do grupo.

Com a utilização de um currículo único, os profissionais da Educação ficam engessados, e acabam por rotular seus alunos (Down, Autista, Surdo, por exemplo) e ignorar os outros aspectos de sua capacidade no que pode ser chamada de área de normalidade.

O que ensinar, em que idade a criança deve responder a tais estímulos, o desenvolvimento da linguagem deve se dar a partir de certa idade, entre outras questões. Questões estas que podem ser abrangidas com base em projetos especiais, pois a diversidade dá a cada pergunta um leque imenso de respostas, levando em consideração a criança, suas motivações, centros de interesse e meio.

Partindo, desse pressuposto, quando falamos de crianças autistas, o problema se torna exponencialmente maior, pois em certos casos o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é tão leve, que se torna quase

imperceptível, o que não diminui nem exclui a problemática em si. Esta criança é vista por muitos, como antissocial, esquisita e muitas vezes mal-educada.

A inclusão desta criança no ensino regular é possível, desde que haja uma metodologia diferenciada, interativa. Partindo da comunicação corporal, abre-se uma nova possibilidade de comunicação com o autista, que por sua vez terá a perspectiva de uma aprendizagem significativa.

“Eu tenho confiança na criança. Não quero destruir sistematicamente sua estrutura, não quero lhe dar outra. Somente quero ajudá-la a descobrir a sua, aquela que lhe permitirá se desembaraçar ao máximo de dependências e de conflitos neuróticos, de valorizar suas potencialidades, neste difícil equilíbrio entre a afirmação pessoal e o respeito aos outros”. (André Lapierre – 2002, p.134)

CONCEITO DO AUTISMO

Ao falarmos sobre Autismo, é importante fazer referência a Leo Kanner (1943) e também Hans Asperger (1944), que descreveram crianças com comportamentos estranhos e com sintomas parecidos. Ambos sugeriram que haveria uma perturbação de contato de natureza socioafetiva e dificuldades de desenvolvimento e adaptações sociais (Fernandes, 2010).

Em tempos remotos, a Síndrome de Asperger, referenciada por Hans Asperger (1944), e o Autismo, por Leo Kanner (1943), eram confundidos por causa das suas similaridades. Tanto a Síndrome de Asperger como o Autismo dizem respeito a transtornos

neurodesenvolvimentais, invasivos de desenvolvimento, nos quais ocorrem rupturas nos processos de socialização, comunicação e aprendizagem (Klin, 2006).

Apesar das parecenças, os autores discordam em determinados aspetos:

Kanner (1943) referia que as crianças não se expressavam verbalmente, ao contrário de Asperger (1944) que referia que os seus pacientes falavam fluentemente e apresentavam uma determinada originalidade e liberdade de linguagem;

Em relação às capacidades de aprendizagem, os autores discordavam mais uma vez;

Kanner (1943) afirmava que as crianças aprendiam mais facilmente por intermédio de rotinas e mecanizações e Asperger (1944) defendia que a aprendizagem era bem-sucedida quando ocorria espontaneamente.

O Autismo era observado como uma esquizofrenia infantil e, apesar das evidências expostas por Kanner (1943), só a partir da década de 60, com importantes estudos da Medical Research Council's Developmental Psychology Unit, é que se averiguou uma modificação na forma de compreender a natureza do Autismo. Os psicólogos passaram a considerá-lo como um transtorno de índole cognitiva (Sousa & Santos, s.d.).

A ORIGEM DO AUTISMO

A complexidade do Autismo e o facto de que a intensidade pode variar, são, provavelmente, quadros resultantes da combinação de diferentes genes, o que significa que não existe uma única causa para

este transtorno neurodesenvolvimental.

O Autismo é observado como um grupo de transtornos relacionados com muitas causas diferentes e, neste sentido, foram desenvolvidas diferentes teorias que tentassem explicar o como e o porquê do surgimento deste transtorno.

Primordialmente pensava-se que a causa residia em problemas de interação da criança com a mãe. As mães eram culpabilizadas por não darem respostas afetivas aos filhos (Fernandes, 2010).

Esta teoria desenvolvida por Winnicott (2003) defende que o ambiente, neste caso a mãe, deve ser capaz de satisfazer as necessidades de cada período desenvolvimental da criança (Araújo, 2003).

Segundo a teoria winnicottiana das psicoses, quando o ambiente, mãe, falha no provimento básico do bebe, surge, por parte do bebê, uma agonia infinda, uma angústia impensável, dando origem a uma organização defensiva (Araújo, 2003).

No entanto, ao longo dos tempos novas pesquisas foram desenvolvidas e hoje se pensa que não é por falta de afeto que a criança se torna autista. Por meio de diversas investigações desenvolvidas, percebeu-se que o Autismo está associado a um grave atraso mental e, assim, este transtorno começou a ser observado com uma perspectiva diferente.

Por volta dos anos 60, estudos revelaram que os fatores genéticos, biológicos e ambientais estão entre as causas e segundo Varella (s.d), os fatores genéticos contribuem em cerca de 90%, contudo:

A autora Araújo (2003), publicou um artigo

relativo à teoria de Winnicott (2003), em que refere:

“Um dos pontos evidenciados por Winnicott mais consonantes com a minha prática clínica com crianças autistas, ponto que pode interferir seriamente na capacidade do ambiente de fornecer cuidados, é a situação de desamparo da mãe”. (ARAÚJO, 2003)

Este desamparo, nem sempre percebido à primeira vista, muitas vezes também não é reconhecido por ela, graças às defesas erigidas contra os sentimentos de se encontrar “perdida”, só e vulnerável. Em muitos casos, na primeira entrevista, a mãe mostra-se fria, autossuficiente, ou, por outro lado, cansada de buscar um lugar em que seu filho possa ser olhado e acolhido. Ela mostra-se desconfiada e descrente de qualquer consideração.

A princípio, eu me perguntava se o desamparo da mãe teria sua origem no estado clínico da criança e suas repercussões. “Contudo, ao investigar um pouco mais a história trazida por ela, o que se evidenciava era um desamparo anterior até ao próprio nascimento do filho.” (ARAÚJO, 2003, p. 148).

Chung (2014) referiu, numa palestra sobre o Autismo, que provavelmente não existe uma única resposta para a causa do Autismo “Assim como o autismo é um espectro, há um espectro de etiologias, um espectro de causas.”. Contudo, quando comparado com outras condições, como o cancro, por exemplo, a genética tem um papel muito maior no Autismo.

Certos indivíduos podem ter autismo por

uma razão genética, mas, mesmo assim, não porque o autismo ocorra na família.

Isso porque alguns indivíduos podem ter mudanças ou mutações genéticas que não são transmitidas pela mãe nem pelo pai, mas, na verdade, são mutações novas nesses indivíduos, mutações que estão presentes no óvulo ou no esperma no momento da concepção, mas que não foram passadas de geração a geração na família.

Em um transtorno específico em que existe uma tríade de comprometimento nas áreas de comportamento, interação social e comunicação e, de outro lado, uma abordagem terapêutica centrada no relacionamento interpessoal que busca auxiliar o desenvolvimento global da criança, nada mais adequado do que realizar pesquisas acerca desta importante ferramenta de intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se com o trabalho que estamos vivendo um importante momento de inclusão social, o que se reflete nas instituições de ensino, em consonância com um número cada vez maior de crianças diagnosticadas, precocemente, com o transtorno do espectro do autismo.

Pesquisas nos apresentam números significativos dessa crescente demanda, para que o direito da criança de ser incluída seja respeitado, se faz necessário todo um suporte de apoio especializado.

Uma vez que o transtorno do espectro do autismo é um tema novo e controverso, a cada momento são lançadas novas pesquisas e literaturas, além de diferentes metodologias de intervenção, sempre com a finalidade de prover melhores condições de desenvolvimento desses indivíduos.

Com isso toda a pesquisa que foi analisada neste trabalho está em colaborar com o processo de inclusão de crianças autistas, demonstrando a eficácia da atuação da psicomotricidade relacional auxiliando tal demanda.



**TATIANE FERNANDES DE OLIVEIRA
MONTEIRO**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIP Universidade Paulista (2010); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade Campos Eliseos (2013); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I EMEI Morro Doce.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

CABRAL, Suzana Veloso. Psicomotricidade Relacional: Prática Clínica e Escolar. Rio de Janeiro: REVINTER, 2001.

FERNANDES, M. G. M. A. (2010). O estudo de uma família com uma criança autista. Dissertação de mestrado, Especialização em Educação Especial, Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.

FONSECA, V. (2007). Manual de Observação Psicomotora: significação psiconeurológica dos seus factores. (3ª ed.). Âncora Editora: Lisboa.

LAPIERRE, André. Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação. Curitiba: Ed.UFPR, 2002.

LAPIERRE, André. O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: Psicomotricidade relacional e formação da personalidade. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

LAPIERRE & AUCOUTURIER. A Simbologia do Movimento: Psicomotricidade e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MIGUEL, A. C. & Cardoso, F. B. (2012). A interdisciplinaridade no tratamento dos autistas. Recuperado em 26 de janeiro, 2015.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Mundo singular: Entenda o Autismo. Rio de Janeiro: FONTANAR, 2012.

SILVA, Francisco Paiva Junior. Autismo: Não Espere, Aja Logo! Depoimentos de um pai sobre os sinais de autismo. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2012.

SOUSA, Dayse Campos de. Psicomotricidade: Integração Pais, Criança e Escola. Fortaleza: Editora Livro Técnico, 2004.

SOUSA, Francisco J.F. e Teixeira, Liliene S. (2015). Lúdico na Educação Física nos anos iniciais. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año19, N° 202, Marzo

VIEIRA, L. Batista, M.I.B. Lapiere, A. (2005). Psicomotricidade Relacional: a teoria de uma prática. Curitiba: Filosofart/Ciar.

VIEIRA, J. L.; BELLAGUARDA, M. I.; LAPIERRE, A. Psicomotricidade Relacional: a teoria de uma prática. Curitiba: Filosofart Editora, 2005. v. 1. 170 p.

VARELLA, D. (s.d.). Possíveis causas do autismo. Disponível em: <<http://drauziovarella.com.br/crianca-2/os-autistas-e-as-sinapses/>>. Acesso em 14 de Junho de 2018.

SAMPAIO, SONIA. Psicomotricidade Relacional, O que é. Disponível em: <<http://www.psicomotricidadederelacional.com/a-psicomotricidade-relacional>>. Acesso em 15 de junho de 2018.

CHUNG, Wendy. Autismo – o que sabemos (e o que ainda não sabemos). Disponível em: <https://www.ted.com/talks/wendy_chung_autism_what_we_know_and_what_we_dont_know_yet?language=pt-br>.

Acesso em 18 de Junho de 2018.



AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS DENTRO DO ENSINO SUPERIOR

RESUMO: O presente artigo busca entender as relações que existem dentro das instituições de ensino, especialmente a de ensino superior, enfatizando especialmente as relações existentes entre educador e educandos, e a influência que os alunos recebem dos mesmos. Dentro de todas as instituições existem uma gestão educacional, que é capaz e responsável de mudar a forma de se trabalhar, não apenas sendo responsável pelo ambiente escolar como um prédio, como um local e sim como um todo, responsável também pelos os processos de ensino aprendizagem. O foco desse trabalho é ampliar um pouco o entendimento sobre as relações existentes dentro das instituições de ensino, contribuindo cada vez mais para a melhoria na qualidade do ensino superior.

Palavras-chave: Aprendizagens; Educação; Gestão; Relações.

INTRODUÇÃO

As relações interpessoais que aparecem durante a vida escolar é um tema muito interessante, pois todas as relações interferem na vida dos indivíduos como um todo, quando temos boas relações, somos mais expansivos, aprendemos mais, entre outras coisas.

Esse tema surgiu mediante as observações do universo acadêmico como um todo, quanto aos processos de ensino e aprendizagem, e as relações que estabelecemos entre alunos e educadores e o quanto são relevantes todas essas relações, como referência à qualidade da aprendizagem.

Na escola, nos primeiros anos de estudo o relacionamento é muito afetivo, mas com o passar do tempo, pela divisão de matérias e educadores, pelo pouco tempo de aula, por poucas vezes na semana, algumas relações ficam distanciadas, podendo culminar na indiferença ou mesmo oposição, quando se chega ao ensino superior.

Quando crescemos não damos tanta importância à afetividade e a inserção de maior formalidade nos relacionamentos acaba ocorrendo, tanto com educadores, como com nossos colegas de sala, universitários.

Precisamos trabalhar a habilidade que temos em sermos críticos quanto à realidade, incluindo nossa realidade e a nossa capacidade de produzir novos conhecimentos, percebendo que há um conjunto indissociável em que o educador e os seus alunos são protagonistas de uma história em comum.

Dentro desse tema temos a gestão

educacional como um ponto a ser estudado, pois faz parte da gestão educacional trabalhar a relação entre educador/aluno e resolver certos problemas que podem acontecer de relacionamento, desentendimento, pois tratamos de relações entre adultos, e os alunos sabem que acima do educador há pessoas que os orientam, e podem mudar a forma como trabalham.

Temos que estudar e refletir sobre os percursos de formação dentro desse processo interativo, quanto às suas observações de cunho pessoal, as trajetórias de todos e as visões sobre a aprendizagem e às relações interpessoais que fazem parte desse processo como um todo.

O objetivo geral é fazer uma análise da ação reflexiva e auto-reflexiva sobre as implicações dos momentos interativos que professores e alunos no ensino superior vivenciam.

O objetivo específico é analisar e redimensionar o processo de formação de educadores, em diferentes dimensões, reconhecendo ações e atitudes relacionadas, com base nos relacionamentos interpessoais com subsídio valorativo à construção do eu de um profissional. A relação entre educadores/alunos é o que faz a educação, pois não há docência sem alunos, esses dois papéis se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. O professor aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender.

O professor não é superior, melhor ou mais inteligente que seus alunos, apenas porque domina conhecimentos que os alunos

ainda desconhecem, mas, como o seu aluno, participante desse processo de construção de aprendizagem.

É necessário que o educador seja um pesquisador, precisa ter um rigor metódico e intelectual bem desenvolvido, precisa ser curioso, buscando sempre o saber e assimilando de uma forma crítica, com diversos questionamentos, conseguindo assim orientar seus educandos a entender o mundo, relacionando os seus conhecimentos adquiridos com a realidade de suas vidas, da cidade em que vivem e do meio social em que estão inseridos.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Um relacionamento interpessoal está relacionado dentro de um conceito do âmbito da sociologia e psicologia que significa uma relação entre duas ou mais pessoas, no caso seria do professor do ensino superior e seus alunos. É um relacionamento marcado pelo contexto em que está inserido, podendo ser um contexto familiar, escolar, de trabalho ou de comunidade.

Esse tipo de relacionamento implica uma relação social, com regras e um conjunto de normas comportamentais que orientam as interações entre membros de uma sociedade.

As relações sociais são estudadas pela área da sociologia, foi muito estudada e desenvolvida por Max Weber .

O relacionamento interpessoal pode vir de vários níveis e envolver diferentes sentimentos: amor, paixão, amizade, interesse, etc. Podendo ser determinado e alterado de acordo com um conflito

interpessoal, podendo ter divergência entre dois ou mais indivíduos.

O conceito de relacionamento intrapessoal é diferente, mas não menos importante, remetendo para a aptidão de uma pessoa de se relacionar com os seus próprios sentimentos e emoções e é de grande importância porque determina como cada indivíduo age quando confrontado com situações do cotidiano.

Um relacionamento intrapessoal saudável é aquele em que o indivíduo exercita áreas como a autoafirmação, automotivação, autodomínio e autoconhecimento.

Dentro das organizações e ambientes escolares, o relacionamento interpessoal é extremamente importante. Pois se o relacionamento interpessoal for positivo, isso contribui muito para um bom ambiente, dentro da empresa ou da sala de aula, resultando em um aumento da produtividade e do aprendizado dos alunos. Esse relacionamento só é alcançado quando as pessoas envolvidas conhecem a si mesmas, e são capazes de se colocar no lugar dos demais, mostrando um bom grau de empatia, expressando as suas opiniões de forma clara e direta, sem ofender o outro, isso denominamos assertividade, as pessoas são cordiais e possuem um sentido de ética muito claro e definido.

As relações humanas podem ser categorizadas em relações organizacionais, podendo ser industriais, laborais e até mesmo públicas.

As relações interpessoais aparecem no momento que iniciamos o processo de autoconhecimento, estudando nossos sentimentos e nossos próprios conflitos

internos, podemos modificar o ambiente em que vivemos e trabalhamos, transformando o ambiente exterior e resolvendo conflitos e problemas que enfrentamos no nosso cotidiano, sendo ele em casa, no trabalho, na escola, etc.

O processo das relações interpessoais é essencial no desenvolvimento profissional, muitos lugares, antes de empregar as pessoas fazem testes para selecionar as pessoas específicas que sejam boas em relações.

VÍNCULOS ENTRE ALUNOS E EDUCADORES

Ao observarmos educadores e as formas com que conduzem os momentos de aprendizagem, a maioria demonstra ter uma boa interação com seus educandos, pois o aprendizado tem maior fruição com educadores que valorizam as relações interpessoais, fazendo com que sua relação com alunos seja bem próxima.

No ensino superior, podemos perceber também que ocorrem essas relações, a afetividade não deixa de ocorrer, mesmo que alguns professores do ensino superior, por serem adultos e tratar com adultos, é um pouco mais complicado de articular seu trabalho de maneira mais próxima com seus alunos, tornando essas relações interpessoais um pouco banalizadas.

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende

ensina ao aprender.” (FREIRE, 2007, p.25).

Um bom professor não deixa de mostrar sensibilidade, vivacidade, ternura, criatividade e superação, em que passam, sempre demonstram, no decorrer das aulas, o sentido da docência, partilhando saberes, com coerência entre teoria e prática, e sempre valorizando as relações interpessoais, com seu trabalho não apenas para os alunos, mas um trabalho no coletivo, com os alunos fazendo parte do processo de aprendizagem.

FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Um dos desafios do educador universitário é tentar formar pessoas capazes e polivalentes, indivíduos capazes de refletir sobre a cultura educacional, na forma mais ampla que podemos entender.

Deixamos nas mãos dos educadores o trabalho de forma interdisciplinar, investindo em reformulações curriculares, que busquem um processo reflexivo sobre as questões naturais, da cultura e do homem, verificando a essência de cada um, em prol de uma aprendizagem cidadã, que possa revigorar a condição humana de forma totalitária.

A educação se torna um sistema nacional de conceitos, visando primar pela qualidade/excelência dos processos ensino-aprendizagem. E o educador deve ser um profissional com maior escolarização de qualidade, fazendo da sua realidade uma produção embasada na tecnologia da informação, sendo capaz de estar interligado

a redes acadêmicas nacionais e se possível internacionais, dominando a sua área de atuação, obtendo êxito quanto à resolução das questões que possam aparecer.

A docência do ensino superior acaba sofrendo diferentes contextualizações, dependendo do tipo de instituição e das linhas de trabalho estabelecidas nas faculdades, universidades, dependendo também se são públicas ou privadas.

A maior preocupação dentro das universidades está na formação da sua equipe de docentes, pois são responsáveis em grande parte da formação dos futuros profissionais, e pelos resultados nas avaliações do MEC e dos próprios alunos, que quanto mais bem profissionalmente mais propaganda fará da universidade que cursou.

O professor precisa estar contextualizado em sua trajetória, enfatizando sua condição como protagonista no processo da educação superior, pois a sua figura não poderá ser vista como alguém que é provido de respostas limitadas a questões, mas deve ser visto como um mediador entre o conhecimento e seus alunos, fazendo uma construção conjunta com os mesmos.

Dentre as repercussões da evolução dos processos de pensar o conhecimento, e de reorganizar o que foi posto pela ciência moderna, pode-se referenciar que essas modificações trouxeram alterações ao mundo contemporâneo e, por consequência, às universidades em âmbito da pesquisa e do ensino.

A vida universitária pode representar muito mais que um diploma na parede, deve ser um tempo e um espaço de grandes aprendizagens

e de várias alegrias culturais, em que a importância de um trabalho em equipe entre os docentes deve visar uma contextualização interdisciplinar de saberes, rompendo com a tradição do trabalho individual promovendo o acesso à uma construção de conhecimentos e aprendizagens, mútuos e significativos, levados para a vida toda do aluno.

O conhecimento social no campo do ensino superior, deve trabalhar questões voltadas aos processos de cidadania e subjetividade sustentáveis, com uma forma alternativa, buscando o crescimento do ser humano e da relação educativa.

EFEITOS SIGNIFICATIVOS NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Percebemos que há uma enorme confusão entre a cientificidade da profissão e a vida emocional dos professores, pelo fato que alguns apresentarem dificuldades para um trabalho mais sério e eficaz, partindo da relação mais próxima que tem com seus alunos.

É evidente que somos pessoas divididas, não conseguimos realizar um trabalho separado, pois cada pessoa é única, por meio de sua subjetividade peculiar. Esse exercício da profissão de educador é repleto de trocas constantes com o meio que possibilitarão um enorme aprimoramento pessoal, pois o educador precisa aprender com as vivências do cotidiano, seja ela pela convivência com colegas de trabalho, com seus alunos, dentro da sua família e com todas as pessoas que fazem parte desse processo, diretores,

coordenadores, e tantos outros profissionais que ajudam na manutenção do ambiente escolar como um todo.

Engana-se aquele que pensa que os alunos não conseguem perceber quando o educador não está totalmente entregue ao seu ofício, o professor que não está de corpo e alma dentro da sala de aula é facilmente detectado por seus educandos. O ser humano acaba buscando geralmente meios práticos para efetivação de suas tarefas, de uma forma mais fácil dentro do seu cotidiano.

Todos somos capazes de observar os sentimentos, anseios, medos e necessidades emocionais, além das cognitivas, a atividade docente passando a ser meramente instrucional. Valorizando apenas um profissional racional, que julga e toma decisões dentro de um contexto incerto e executa com a emoção e a paixão que sustenta a sua sensibilidade para identificar situações diversas.

O processo educacional apenas pessoal, em que os educadores abrangem um conjunto complexo de razão e emoção, mostra a concepção de que a docência ultrapassa os limites da aula, enfrentando questões maiores, atribuindo um caráter educativo muito mais amplo do que de simples instrução.

As habilidades técnicas e as ações são de extrema importância, devem visar a orientação de situações de aprendizagem, na organização, formulação, ao responder questões de alunos, entre outros aspectos. Essas circunstâncias não existem isoladamente, nem devem se tornar prioritárias, pois acabam desviando

elementos fundamentais da docência, surgindo por meio da valorização das relações que se estabelecem, permitindo o dinamismo das atividades.

“Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado.”(PAULO FREIRE, 2003, p79).

O educador não pode contar apenas com seus conhecimentos adquiridos em anos de estudos e leituras, para orientar suas ações, precisa considerar o conhecimento adquirido dentro de sala de aula, o aprendizado que teve dando aula, na leitura dos fatos que foram acontecendo durante seus anos de docência, no cotidiano de sala de aula, nas atividades que não deram certo, nas que deram certo, implicando em uma articulação de ação-reflexão-ação, buscando um fazer cada vez mais crítico, construtivo e afetivo, favorecendo um trabalho que vá de encontro do processo ensino aprendizagem, desmitificando o pensamento de que para ensinar, basta saber o conteúdo, ter um certo talento, muita paciência, uma boa cultura e experiência.

Atualmente há uma reconstrução teórico-prática do cotidiano, que dá luz a reflexividade e da criatividade, surgindo

um reconhecimento de que a docência realizada pelo educador precisa dar conta do ensino apresenta uma complexidade, pela convergência concomitante de questões teóricas e práticas, com origens no enfrentamento do dia a dia de sala de aula. Numa reflexão pedagógica sobre o ser humano e suas finalidades, nossa dimensão interna, pensando sobre a quem, para quem e o que devemos transmitir aos educandos.

O educador precisa saber ouvir, um bom educador ouve a voz da intuição, para tentar obter êxito nas relações que se estabelecem quanto ao processo ensino-aprendizagem. Valorizando a sensibilidade, a afetividade, as diferenças, significando estar atento aos outros e a si próprio, não apenas ao processo de transmitir conteúdo.

A busca pelo conhecimento das relações interpessoais não diminui a importância dos conhecimentos didáticos-pedagógicos, deve ter uma coerência nas ações, evitando o didatismo intencional pela racionalidade técnica, quanto à escolha pelos moldes ingênuos da afetividade, não perdendo o sentido da proposta de trabalho.

A prática pedagógica exige do educador uma postura frente às ações dos seus educandos, e dos próprios colegas de trabalho, isso implica numa constante reflexão das concepções, pois as escolhas direcionam ao modo de encaminhar o processo coletivo de formação. Configurando um processo constante de contextualização teórico-prática, buscando um fazer pedagógico mais efetivo, que se baseia na possibilidade de reelaboração permanente de novos conhecimentos.

O educador precisa ser um observador constante, tentando reconhecer a figura do aluno ao se questionar, para depois romper com a rotina burocrática e tornar seu educando parte integrante e protagonista dentro do contexto de ensino-aprendizagem.

Os educandos são seres inacabados, que buscam conhecimento nos cursos de ensino superior, cabe aos educadores conscientes disso mostrar aos mesmos que todos somos iguais, é uma condição de cada ser humano, que precisa estar sempre buscando, perseguindo o próprio aperfeiçoamento e a capacitação do seu processo formativo.

Com base nisso aparece a questão primordial e necessária da ética nas relações, por conta de toda essa heterogeneidade, ficando explícita a importância deste elemento valorativo, sendo um processo implícito a cada indivíduo, e que precisa ser cotidianamente trabalhado.

Muitas vezes a falta de ética faz com que aconteça diversos desequilíbrios nas relações, por isso a importância do trabalho contínuo do educador com a construção das relações pessoais, refletindo no próprio fazer pedagógico. Sendo necessária a clareza na razão de existir de cada relação, contando com a presença de alunos e educadores.

É fundamental fazer a educação acontecer, pela via da cognição e afetividade, de maneira que possibilite um crescimento mútuo entre os interagentes para conhecer, fazer, conviver e ser.

AS PRÁTICAS DE ENSINO

Dentro das relações interpessoais entre

professores e alunos, podemos observar dois tipos distintos de educadores, os autoritários, que estabelecem o comportamento de educadores da escola tradicional e o educador democrático, que tem o papel de um facilitador, sendo mais benevolente, amigo, por julgar desenvolver uma relação considerada mais aberta e humana, com muito mais proximidade com seus alunos.

Quando interagem professor e aluno formam o cerne do processo educativo, significando que a aprendizagem só acontece com essa dinâmica das relações entre os protagonistas da aprendizagem. É necessário que se supere a relação tradicional entre educador e aluno, que por muito tempo perdurou a forma dominante na prática pedagógica, e ainda impera em vários contextos de ensino em todos os níveis, inclusive no superior.

Os que defendem o sistema tradicional, acham que educadores que tentam fazer o papel de facilitador acabam sendo desrespeitados por seus alunos, fazendo relação com seu cotidiano, levando a aula para um patamar mais individualizado, deixando um pouco de lado o conteúdo. Os que defendem essa forma de se trabalhar mostram que com o diálogo que possuem com seus educandos, demonstrando suas preocupações, conversando com todos, deixa eles livres para chegar neles e conversar, fazendo do professor um ouvinte, que procura compreender, dando algumas opções para que consiga resolver seus problemas, conseguindo alcançar o objetivo que ele propôs a seu educando.

A maioria dos alunos que possuem uma

relação interpessoal baseado na liberdade com seus educadores, acentuam a liberdade de comunicação e expressão, a estruturação de conteúdos adaptados à realidade do educando, flexibilidade das normas do contrato didático e uma boa autonomia nas atividades e na entrega das mesmas.

Quando o educador se torna acessível aos seus alunos, a relação dialógica guiada por princípios filosóficos humanistas faz com que o educando participe melhor do processo de ensino-aprendizagem.

A relação mediadora que o professor, nos indica o caminho e o aluno tem que ir seguindo, e fazendo seu próprio caminho, apenas indicando e mostrando os diferentes caminhos, em que a escolha é sempre por conta do educando, escolhendo o caminho que acha mais seguro, tendo uma relação de troca e os alunos buscam as respostas, trabalhando juntamente com o educador, trocando ideias, em que o aluno consegue colocar seu ponto de vista, discutindo de forma com que aprenda cada vez mais e escolhendo de forma mais consciente o caminho que pretende trilhar para conseguir o seu objetivo.

As relações de poder permeiam a estrutura universitária e, as relações intrínsecas entre educador e aluno, em que a postura é adotada pelo próprio educador frente aos seus alunos, demonstrando que a prática democrática não se exerce em sua totalidade, pois muitos professores utilizam apenas da pedagogia autoritária no exercício de sua função.

Há momentos na nossa vida em que as questões de saber e pensar e perceber diferentemente do que se olha, sendo

indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

Nem sempre o educador que fez doutorado é detentor de todo o saber, claro que para se ter uma formação dessa, precisa saber muito, mas nem todos que detém o saber são bons educadores, pois é um dom poder transmitir o que sabe, reduzindo sua proposta pedagógica à sua titulação maior, ter boa titulação não quer dizer que isso basta para trabalhar dentro de sala de aula.

A pesquisa, o buscar aprender e compreender criticamente só acontece se o educador souber pensar e duvidar de suas próprias certezas, questionando as verdades, assim terá facilidade de desenvolver em seus alunos esse espírito de curiosidade.

Ao se depararem com professores autoritários que esfregam na cara de seus educandos sua titulação, não possuem flexibilidade, exigentes, e que não oferecem retorno a suas questões, com uma teoria desvinculada da reflexão e da prática, acabam fazendo com que haja um enorme distanciamento entre os dois, fazendo com que o processo ensino aprendizagem seja unilateral, desprovido de uma prática democrática e acrítica.

O profissional da educação intitulado como democrático apresenta uma prática pedagógica mais flexível, possibilitando o diálogo entre todos, tirando as dúvidas, trabalhando no desenvolvimento do conhecimento é o mais aceito dentro das salas de aulas, especialmente nas de ensino superior.

O professor tradicional, ou autoritário, entra, dá sua aula, tentando passar todo o

conteúdo programado, não faz perguntas, não questiona muito com seus alunos, não abre margem para um diálogo mais aberto, sendo fechado, geralmente isso fica marcado desde sua primeira aula, mas deixam claro que é para separar o profissional do pessoal, pois fora da sala de aula é outra pessoa, deixando com isso um discurso ambíguo.

Nem sempre a competência é correlacionada com a prática democrática e nem sempre o autoritarismo aparece negativado, podendo ser correlacionado com a competência. Muitas vezes o autoritarismo, é uma postura pedagógica que não é bem aceita, em outras vezes é uma postura positiva de competência. Muitas vezes o que parece ser uma postura democrática pode ser pela dificuldade em dominar a sala de aula, o professor autoritário pode mostrar ser bem competente e com isso cria um respeito no qual o aluno acaba admirando tal postura do educador.

A prática pedagógica adotada pelos professores não dizem o quanto são competentes ou incompetentes, só podemos tirar conclusões depois de termos aulas com eles, mas o bom educador precisa dominar a matéria e saber transmitir os conteúdos, fazendo com que os educandos aprendam a procurar as suas próprias respostas, tirando suas próprias conclusões e buscando respostas para mudar o seu cotidiano quando necessário.

Ensinar requer aceitar os riscos do desafio do novo, não ter nenhum tipo de discriminação, tendo a certeza de que faz parte de um processo inconcluso, apesar de saber que o ser humano é um ser condicionado,

com diversas possibilidades de interferir na realidade a fim de modifica-la, o educador acima de tudo precisa respeitar a autonomia dos seus educandos, incentivando-os e orientando quando necessário, a fim de que sejam capazes de buscar e aprenderem sozinhos posteriormente.

O EDUCADOR COMO MODELO

No contexto escolar do ensino superior podemos identificar que o educador continua sendo um modelo a ser seguido, uma referência, um espelho para seus educandos. Antigamente esses educadores foram alunos e se espelharam em seus educadores, e as suas práticas pedagógicas são espelhadas em um ou outro que lhe foi mais significativo.

O educador precisa estar consciente da influência que possui frente aos seus alunos, e é por meio de sua prática pedagógica, estará sendo modelo, e seus alunos tentarão refletir sobre a sua própria prática.

Enquanto ensino contínuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para para constatar, contatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2007, p.32).

Muitos alunos percebem haver a falta de respeito de outros alunos para com alguns educadores, achando que por estarem na universidade, por pagarem as mensalidades se acham no direito de desrespeitar alguns educadores que pensam de maneira diferente das deles, mas na grande maioria

os alunos se espelham nos educadores do ensino superior, se estão dando aula para esse nível da educação é por que são bons na matéria que estão dispostos a transmitir.

Um aspecto interessante que vemos tanto nas escolas como dentro do ensino superior é a relação que os educandos tem entre o professor exigente e o respeito com ele, quanto mais exigente é o educador, mais respeitado será dentro de sala de aula, isso vale para o silêncio quando esta dando aula, como na entrega de atividades e no momento das avaliações.

Muitos educadores que mantém um relacionamento de maior proximidade são às vezes mal interpretados, tanto pelos seus alunos, quanto pelos seus pares, não recebendo o devido respeito.

“O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.”(FOUCAULT, 2008, p.9-10).

Alguns alunos do ensino superior ainda apresentam dificuldades em reconhecer alguns limites dos papéis entre professor e aluno, o que acaba acontecendo é que o educador acaba tratando uns alunos num nível de amizade maior que com outros, por se sentirem menos respeitados por esses que não possuem limite.

É importante que educadores e educandos sejam curiosos, instigadores, sendo indispensável que o educador se encontre repousado no saber de que a pedra fundamental da curiosidade do ser humano. É importante proporcionar momentos e experiências de buscas e pesquisas.

O educador precisa estar disposto a ouvir, a dialogar, a fazer de suas aulas momentos de liberdade de expressão, falar, debater e ser aberto para compreender o que os seus alunos trouxeram para dentro de sala de aula.

As relações feitas dentro do ensino superior são geralmente compostas por adultos, e muitos alunos acham que não é preciso respeitar tanto os educadores, pois acabam se achando no mesmo nível que eles, por terem quase a mesma idade, muitos alunos às vezes só conseguem entrar num curso superior depois de anos parados, e alguns são mais velhos que seus professores, dificultando um pouco a forma de tratamento para com eles.

O educador precisa gostar do seu trabalho e precisa gostar dos seus alunos, permitindo atitudes sem impor limites, que não sintam pena por seus alunos não terem conhecimentos como os seus, o educador deve se doar, trocar experiências, e precisa gostar de aprender e deve incentivar a aprendizagem, com sentimentos de prazer ao ver seus alunos descobrirem e aprenderem, adquirindo conhecimentos.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para a maioria dos educadores do ensino superior as relações são bem mais flexíveis, fundamentalmente, na forma como trabalham os conteúdos.

O educador tem como tarefa permanente o auto aprendizado, buscando o conhecimento, precisa ter uma consciência crítica e ética, de aceitação do risco que representa a busca do novo, com o comprometimento generoso e

solidário com seus alunos.

O educador precisa ter respeito ao conhecimento que o seu educando traz para dentro da sala, por ser um sujeito social e histórico, e da compreensão de que formar é muito além de treinar o educando no desempenho de destrezas.

A maioria dos educadores acreditam na perspectiva humanizada da Educação, especialmente os que possuem na sua formação o curso de Pedagogia, mas conseguem perceber um distanciamento entre a teoria e a prática que é apresentada dentro da sala de aula e a dicotomia entre as duas. Pregam que a Educação seja mais humanizada, criativa, na qual a história e o potencial dos alunos devem ser considerados, ao passo que trabalham com provas, notas, cobranças, do mesmo modo que professores de antigamente trabalhavam. Pregando uma educação nova, mas trabalhando de forma tradicional, tendência que acaba impondo, a todos os alunos que integram um universo diversificado, o mesmo ritmo de educação.

Os professores do ensino superior avaliam de forma unificada com o objetivo de aferir o quanto do conteúdo foi assimilado por seus educandos. É necessária uma visão da necessidade de um ensino mais flexível e de uma perspectiva humanizada da Educação, tanto no ensino quanto na gestão educacional, e o descompasso entre a teoria e a prática.

Para que o educador assuma o papel de sujeito da procura da decisão, da ruptura, da opção como sujeitos históricos, transformadores, devem assumir uma postura ética. Essa postura ética não deve se

separar da prática educativa, não importando o nível de ensino que o educador trabalhe.

Atualmente é necessária uma maior flexibilidade dos educadores, especialmente no ensino superior e só depois do momento que essa perspectiva passar a ser concretizada, pode ser real em nível da gestão da Educação.

A educação persegue caminhos já ultrapassados, podemos perceber que em outras esferas é mais avançado, na área de recursos humanos, os pensamentos são completamente diferentes, valorizando o ser humano, tentando atingir as suas necessidades, os seus interesses, partindo do que realmente é possível o homem realizar.

É necessário pensarmos em uma avaliação mediadora, uma avaliação processual, contínua, mas o que acontece são avaliações que exigem notas e reprova, sem ouvir os alunos, gerando conflitos entre alunos e educadores.

O educador não pode romper com a curiosidade dos seus alunos, em nome de uma educação que apenas quer que haja memorização de certos conhecimentos. Estragando assim a capacidade do aluno em se aventurar, não formando, mas domesticando como antigamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os educadores do ensino superior precisam estar preparados, não apenas dominando sua matéria e sim a forma de transmiti-la de forma clara, e esteja preparado para todas as perguntas que possam aparecer, não necessariamente sabendo a resposta na

hora, mas saber que é necessário trazer um retorno, caso seja da sua disciplina a questão.

As relações entre professores e alunos no ensino superior às vezes são bem distintas, em cursos em que há um número grande de alunos e as aulas são dadas como palestras o professor às vezes conhece um ou alguns alunos de cada turma que se destacam, ou quando fazem um questionamento ou por irem bem nas provas, ou ao contrário, quando apresentam notas baixas ou atrapalham o andamento da aula.

Em cursos com menos alunos, o educador pode até conhecer a todos pelo nome, pois pode até fazer chamada e não apenas passar a lista de chamada, o que acarreta numa aula bem mais próxima.

Os educadores podem absorver e melhorar seu desempenho observando seus alunos, motivando-os, com a receptividade dos educandos, que às vezes esperam apenas alguns bons momentos dentro da sala de aula, pois tiverem um dia ruim no emprego ou em família.

O trabalho do educador pode ser configurado como uma atividade que necessita acontecer com a concomitância de cientificidade, prática interpretativa, habilidades, conhecimentos e saberes que, incitarão, nos educandos a busca por seus saberes.

A ideia de que o modo de vida democrático é construído sobre as oportunidades de descobrir o que esse modo de vida e como deveria ser conduzido, as instituições de ensino superior, têm a obrigação moral de apresentar a seus alunos um modo de vida democrático, e esse modo de vida se aprende

apenas com experiências.

A democracia deve se estender a todas as pessoas, inclusive aos alunos, acreditando que não é uma forma incômoda de se viver, nem perigosa, que pode dar certo em todas as instâncias da vida, não apenas dentro das instituições de ensino, como no trabalho, na família e em todos os lugares.

Instituições de ensino que são comprometidas com a criação de uma educação democrática, entendem que fazer isso envolve muito mais do que educar seus alunos, pretendendo que a ideia de democracia se estenda aos muitos papéis que os adultos desempenham, significando que os educadores, pais, pessoas da comunidade e todas as pessoas interessadas, têm o direito de estar bem informados e de ter uma participação crítica na criação das políticas e programas escolares para si e para seus filhos.

Dentro dos cursos superiores acontecem diversas relações, sendo a professor/aluno a mais importante.



TATIANE NASCIMENTO DE OLIVEIRA

Graduação em Matemática, pela UNICASTELO (2003); Graduação em Pedagogia, pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2015); Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEI Engenheiro de Goulart.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C. MASSETO, M. T. O Professor Universitário em Aula: Prática e Princípios Teóricos. 8ª ed. São Paulo: MG, 1990.

APPLE, M., J.B. (orgs.). Escolas Democráticas. 2ª ed.: São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, M. I. da. O Bom Professor e sua Prática. 12ªed.: Campinas: Papyrus, 2001.

FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FREIRE, P. & HORTON, MYLES. O caminho se faz caminhando: Conversas sobre Educação e Mudança Social. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos. 6ªed.: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____, Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ªed.: São Paulo: Centauro, 2006.

_____, Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35ª ed.: São Paulo, 2007. (Coleção Leitura)

_____, Pedagogia da esperança. 13ª ed.: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

MOROSINI, Marília et al. (orgs.) Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000.

MORIN, P. Arte do Gestor: da Babilônia a Internet. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

MOSCOVICI, E. Desenvolvimento Interpessoal. 3ªed.: Rio de Janeiro: LTC,

1985.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo arte: conteúdos essenciais para o ensino fundamental. ÁTICA. São Paulo, 1999.

VYGOTSKY, L.S. Linguagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

WEBER, M. Ensaios de Sociologia. Tradução: Waltensir Dutra. 5ªed. Rio de Janeiro: JC Editora, 1982.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 4 ed. São Paulo: Global, 1985. pois



PROFISSÃO PROFESSOR E SUA REALIDADE

RESUMO: O presente artigo, tem como objetivo, apresentar a trajetória do professor, desde a formação até as dificuldades apresentadas por ele no seu dia a dia. A análise feita sobre o cotidiano, o qual demonstra os lados positivos e também os lados negativos. Avaliando este cotidiano tendo como referências, obras e autores professores já reconhecidos pelas suas escritas e experiências, insere na realidade do nosso cotidiano a experiência vivida dentro de sala de aula, junto com alunos, pais e equipe gestora. Todo o contexto de uma dinâmica educacional, que depende de todos para dar certo e seguir corretamente as metas traçadas e esperadas. Tudo isso, para alcançar na verdade uma única meta, um objetivo único, a formação do aluno. A formação coerente, verdadeira e completa do aluno.

Palavras-chave: Professor; Educação; Aluno.

INTRODUÇÃO

O presente artigo fala sobre as mudanças necessárias para uma transformação do professor frente a evolução do educar na atualidade.

Os enormes desafios que os professores enfrentam na atualidade, batem de frente com a preparação e objetivos que o mesmo tem que apresentar e fazer funcionar na sala de aula. A formação contínua para ser um profissional atualizado e preparado para acompanhar as mudanças e as trajetórias de seus alunos. Esta formação passa a ser o primeiro passo em direção a esta mudança para o aperfeiçoamento do professor frente a nova realidade que é educar.

Tendo como interesse, o saber compreender a profissão professor, o motivo principal deste trabalho, é apresentar caminhos para a formação de um professor e também estratégias para se manter sempre atualizado frente às mudanças educacionais.

SURGE UM PROFESSOR

Primeiramente, ao escrevermos sobre o professor, perguntamos inicialmente, o que leva um indivíduo a querer se tornar um professor?

Há claro, a questão da vocação, mas também uma facilidade na transição da formação do professor, no qual há cursos que são oferecidos a distância, em horários particularmente atraente para muitos que não tem uma disponibilidade com o mesmo; por questões monetárias, entre outros.

Se há esta facilidade por um lado, há a

realidade de outro. Qualquer profissão sem vocação torna-se um martírio futuro, visto que toda a profissão tem seus pós e contras, quando sabemos da probabilidade de ambos, e agimos dentro do que realmente queremos, há chances de amenizarmos e resolvermos as questões em geral, por vocação, não por curiosidade e facilidade.

Ser professor é reconhecido historicamente como uma missão social, uma missão pedagógica constante. Sempre vista como uma profissão difícil, uma vez que além do conhecimento inabalável o profissional também deve se apresentar como um modelo de virtudes, atitudes e comportamento exemplar, porque passa a ser o exemplo para seus alunos, um profissional que deve estar acima do bem e do mal, que se apresente sempre impecável no sentido físico e moral.

Isso gera muitas discussões atualmente, já que os padrões estão em constantes mudanças, a sociedade mais jovem, pede e quer ver algo atualizado, e o professor deve seguir os padrões impostos? Por qual das “gerações”?

São perguntas que independem do conhecimento do professor, são perguntas que são respondidas de acordo com a situação que vive o professor, para conseguir se agregar no ambiente. Visto que tudo isso faz parte da formação inicial, na qual o futuro professor não tem noção do que irão enfrentar, pois a teoria é bem vaga diante da prática.

Diante da realidade, na sala de aula, como Karnal (2012), “ A faculdade antecipa pouco esta experiência real. Onde eu enfiar Piaget e Vigotsky quando for fazer a chamada?”

Dúvidas banais substituem os grandes temas da psicopedagogia: coloco “p” ou “ponto” para a presença? E aqueles trabalhos imensos sobre a produção do conhecimento numa sociedade dependente periférica capitalista? Agora só ocorrem perguntas triviais e pouco nobres: é permitido rasurar o diário? Será que posso autorizar a ida ao banheiro daquele aluno que está de pé desde que entrei?” (p. 15), o que um professor pensa ao se deparar com tudo isso? Será mesmo que ele consegue enxergar a distância entre o teórico da aula de EAD ou mesmo presencial?

São momentos como estes que o tornarão um grande professor, apto a procurar e buscar a perfeição das suas aulas, ou então, completamente o oposto, se tornar um professor automaticamente básico. Que se preocupara em apenas seguir o plano pedagógico, e nunca sobressair as dúvidas e necessidades de seus alunos.

Há alguns anos a formação dos professores se dava por meio do “magistério”. Tive a experiência de conhecer professores formados pelo “antigo magistério”, e que tiveram que se “atualizar” com a graduação, e que em nenhum momento tiveram uma formação tão prática na faculdade como tiveram no magistério, onde colocavam a “mão na massa”, para aprenderem técnicas, atividades, modelos de trabalhos, etc. A teoria sempre foi aplicada, porém a preparação para formar e mostrar o que é um professor, hoje foge completamente da realidade da sala de aula.

Os professores formados no antigo magistério, tinham que ter presenças nas aulas, aprendiam estes detalhes minuciosos,

que hoje são o primeiro problema de adequação do professor formado na teoria dos grandes pensadores.

Há diferenças? Sim, porém como citado no início, há os quais tem a vocação, se preparam não só dentro de uma sala de um curso de graduação, há aquele que busca ampliar suas opções por conta própria, aqueles que nasceram para serem professores.

A SALA DE AULA

O que passa na cabeça de um professor, recém-saído de sua “zona de conforto”, a faculdade, ao se ver numa sala de aula, com os “reais” alunos e com muitos deles aliás, juntos, em um único espaço?

O termo “zona de conforto” refere-se, não a facilidade de se cursar uma graduação, mas durante o período de formação, o futuro professor depende apenas dele mesmo, para atingir o máximo necessário, numa sala de aula, outros agentes farão parte para a busca deste bom resultado.

Segundo Karnal (2012): “Do ponto de vista prático, uma boa aula é um cruzamento de quatro linhas de força. A primeira diz respeito a você. A segunda é o conteúdo em si. A terceira está nas condições externas (ambiente, barulho externo, iluminação, calor, conforto da sala, etc.). A quarta e mais importante diz respeito aos alunos” (p. 18).

Levanto esta citação em consideração, para um professor que irá assumir sua sala de aula, nos dias atuais, podemos seguir o pensamento nesta ordem:

1. O professor tem dias bons e ruins, e a inexperiência e a falta de auxílio que ele

encontrará, poderá tornar este primeiro momento assustador, porém ele pode contar com sua “vocação” e acabar tirando de letra a situação inicial. Mas nem sempre poderá ocorrer desta maneira, então o professor deve estar sintonizado a atualidade, a realidade, a problematização no geral, para ter autonomia de criar seu próprio ambiente seguro e funcional para trabalho;

2. A questão do conteúdo, sabe-se que todo plano escolar deve seguir um planejamento prévio pedagógico, que é elaborado pela equipe gestora num comum acordo (que nem sempre é tão comum assim), porém, que seja completo e lúdico para a facilitação do aprendizado do aluno. E toda a estrutura da aula previamente planejada, nem sempre, na prática, é tão fácil e funcional. Isso inclui a preparação dos materiais a serem utilizados, da explicação, do entendimento do aluno, então esta é uma tarefa mais complexa do que se imagina.

3. As condições externas podem ajudar muito o desenvolvimento da aula sim. O professor com o tempo irá perceber o que a estrutura da escola oferece, quando chove, quando faz sol, quais as dificuldades que encontrará em cada destas situações, em relação a sua sala, ao comportamento dos alunos diante delas, a facilidade e dificuldade da sua maneira de lidar em cada uma delas também. Tentar sempre, mesmo com o mínimo, tornar o ambiente agradável e seguro para a aula, sempre é um bom começo, isso será adquirido com o tempo, sendo trabalhado diariamente, para que vire uma rotina produtiva.

4. Karnal (2012) diz: “ A última linha de

força de uma aula é o aluno. É a linha mais importante. O aluno é para o professor o que o paciente é para o médico. É o objetivo da sua existência profissional. Há uma inversão tradicional da função pedagógica: considerar o aluno um problema para a escola. O comportamento do aluno pode ser um problema: ele não é um problema. Voltamos a metáfora médica: a doença é o problema, o doente não é. (p. 22). ”

Ou seja, muitas vezes o foco está nas anotações, na problematização do comportamento, mas não se para apenas para ouvir, entender, e o tempo de tantas planilhas, tabelas, avaliações não dão este espaço, o que torna este contexto problemático ao extremo, uma vez que é muito mais fácil julgar um aluno do que o conhecer e tentar resolver os motivos que o fazem ser este “fardo”

O aluno é o foco e o objetivo do professor, mas a problematização de um conflito é maior do que a capacidade de trabalhar para uma resolução em conjunto, por conta de um sistema educacional falho.

A EQUIPE, A ESCOLA OS PAIS E O ALUNO

Após a apresentação inicial sobre o conteúdo ser professor, as dificuldades, as diversidades, outro obstáculo aparece: lidar com a equipe docente, gestora e alunos. Uma vez que os pais também são de grande importância neste processo de aprendizado do aluno.

De acordo com Karnal (2012): “O trato com os alunos e o cotidiano na sala de aula

nos remetem a um aspecto duplo. Por um outro lado, neles estão todas as alegrias do exercício do magistério. Por outro lado, como em qualquer função, há dores nesse contato. Porém, por mais asperezas que o ensinar possa conter, elas são mais fáceis de lidar do que as asperezas que envolvem o entorno do magistério. O que é esse entorno? Falo dos pais, dos colegas, dos coordenadores e dos diretores.” (p. 59).

Então o professor também tem que estar preparado para este “entorno”. Aprendendo a lidar e conhecer com cada um dos seus alunos, a próxima missão é conhecer e aprender sobre os pais dos seus alunos.

Como a diversidade dentro da sala, reflete a mesma entre os pais. Como eles são estudantes de 30, 40 anos atrás, eles têm uma outra visão sobre o sistema educacional, muitos aceitam as mudanças, outros nem tanto. Há os pais que acreditem na tecnologia como preparação para o futuro, outros que prefiram a maneira tradicional da educação, que seria o básico da época que estudaram, e há aqueles que nem mesmo o período que o aluno cursa ele tenha conhecimento.

Então é um terreno amplo, a ser estudado e trabalhado, porque o professor precisa do auxílio dos pais para ter o segmento do seu trabalho fora da sala de aula.

O professor vai se deparar com pais que gostam de estarem presentes e outros que evitam este contato, por muitos motivos, os quais não chegaram ao entendimento do professor claro. Mas isso não deve ser um problema a ponto de se tornar um obstáculo, mas sim, uma motivação de se trabalhar está problemática para reverter o máximo

possível.

Karnal (2012) diz num trecho sobre os pais, “Preste atenção nos pais, não se irrite muito e, acima de tudo, não pense que os pais têm controle total sobre o que ocorre com seus filhos. Assim, não tribute todos os males à formação familiar. Ninguém tem controle absoluto sobre o que resulta numa pessoa; nem os pais e nem o professor.” (p. 64)

Ou seja, o professor deve ser um aliado e não um inimigo da família ou aluno. Saber falar e agir, tornando as coisas fáceis de serem entendidas e de tomarem um caminho sensato para a resolução.

Já a equipe gestora, diretores, coordenadores, podem surpreender em suas respectivas funções, tanto positivamente quanto negativamente.

Quando um professor inicia sua carreira, ele pode sim, se surpreender com as metodologias de diferentes equipes. Por exemplo, diretores que tem total autonomia sobre a equipe e que impõe suas vontades de trabalho, como a “certa”, sem sequer dar oportunidade de adequações para a melhoria para cada professor. Há aqueles que preferem que o professor “tome as rédeas” da situação, pois acredita que ele conheça o caminho do sucesso com sua turma. Da mesma maneira, são os coordenadores pedagógicos, cada qual com sua metodologia, mas o bom mesmo, é quando um professor, seja iniciante ou experiente, tem o apoio e acesso ao diálogo, em prol de uma boa aula, de bons trabalhos e apoios, tudo para fazer que o objetivo principal, o aluno, consiga alcançar as metas propostas.

Da mesma maneira, com os colegas de escola. O professor que chega agora há uma escola, iniciando sua carreira, pode se deparar com diversas situações, as quais podem trazer medos, prejuízos, desmotivações. Encontrar colegas que estão insatisfeitos com todo o sistema, com os alunos, com a gestão, é muito desagradável, porém é uma realidade. Mas há também aqueles, com a “vocação”, que estão sempre prontos a fazer o melhor. Que levam a educação como uma prioridade, que é com certeza, mas demonstram isso em todos os momentos e nas mais diversas situações.

Uma fala de Karnal (2012), muito interessante, que remete ao assunto, “Conselho sobre bons colegas: aproveite-os. Peça ajuda e escute. Observe com atenção. Os mais velhos, geralmente, têm orgulho e prazer em oferecer indicações aos mais novos. Coloque suas dúvidas e problemas e escute. Aprender a ouvir é um desafio enorme. Nós, professores, amamos falar. Acho até que, parte do que se chama vocação para o magistério é uma vontade permanente de público ouvinte. Por vezes é bom calar-se. Simples assim.” (p. 70)

Então, saiba o que falar, com quem falar e como falar, que a experiência de um “novo” professor pode realmente se tornar mais agradável em todo este processo de adaptação.

E é claro, o mais importante deste círculo, o aluno, deve ser o ponto de concentração de todo o trabalho, de todos os esforços e de todas as tentativas.

Atualmente, ser professor, e querer seguir um plano de trabalho muitas vezes bate de

frente com a realidade dos alunos, seja social, psicológica, estrutural, entre muitas outras, que podem tornar a relação desgastante e difícil.

Uma vez que o professor tem o apoio da direção, coordenação e pais, o trabalho a ser desenvolvido com determinado aluno, pode ser mais fácil.

Há as questões atuais, como a tecnologia, que para muitos alunos, substituem a leitura por exemplo. Percebemos isso, na maneira que escrevem, que falam, e isso é realmente algo que deve ser feito diferente no ambiente escolar.

O professor aprenderá com o tempo a lidar com os diferentes tipos de aluno, a se portar frente a eles, a não confundirem liberdade e respeito, são posições que vão sendo encaixadas, moldadas. Por isso o professor deve desde o início, ter o “seu” plano de trabalho, como abordar, o que ser, como se apresentar, sendo o adulto da sala, não deixando que seus alunos confundam seu papel e sua posição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, se formou e vai atuar como professor. Vários são os temas abordados neste artigo, que inicialmente podem provocar uma certa confusão do novo magistério para uma realidade difícil, do não esperado.

E é realmente isso. Como mencionado, a facilidade de se tornar um professor hoje, não significa que você será como aquele seu velho e bom professor do ensino fundamental, de 15,20 anos atrás, que foi um modelo para você. Até porque o tempo passou e hoje o

comportamento e a realidade são outras.

Ao se deparar com sua “nova” turma, que não foram “ensinadas” na sua graduação, trará conflitos existenciais e profissionais, como lidar com isso e com eles?

Por mais que não exista esta resposta direcionada em nenhum livro, existem as metodologias que serão aprendidas e desenvolvidas com o tempo, e a experiência tornará a cada dia, a profissão professor mais encantadora.

Claro, há aqueles que sempre nos surpreendem, chegam e são simplesmente fascinantes, a tal da “vocação”, do “dom”.

Eles também não trazem nenhum manual para explicar como isso é possível, eles apenas estão lá e desenrolam tudo, tão facilmente, que quase nos fazem acreditar o quão fácil é.

Mesmo assim, ensinar tem suas particularidades e encantos. Também os problemas, as frustrações. Mas um bom professor saberá ponderar tudo isso, e dividir e ir colhendo o que realmente for propício para seu crescimento.

Como por exemplo, após um bimestre de trabalho pesado, entre resoluções de conflitos, primeiro impacto, tentativas frustradas de aplicação do conteúdo, chegando a hora das avaliações, o professor deve ter em mente, que sua função principal, neste momento, será apenas avaliar o conhecimento, e não trazer à tona todos os percalços e acabar fazendo da prova uma “vingança” contra os alunos que lhe deram um “banho de água fria” neste primeiro momento da aplicação da sua teoria recém-formada.

Tudo será um aprendizado neste começo,

os alunos, a equipe gestora, os pais, e sobretudo o próprio professor. Sim, porque se deparando com a realidade, totalmente distante da teoria, ele acaba aprendendo mais do que ensinando inicialmente.

Morin (2001) afirma: “A estratégia pode e deve muitas vezes estabelecer compromissos”; então o professor deve ter sim estratégias junto ao seu plano de trabalho, para apresentar os mesmos, sempre da melhor maneira, tornando tudo mais interessante, mais lúdico, fazendo com que assim, a aula alcance o propósito esperado.

Os compromissos dos alunos também fazem parte da rotina aplicada pelo professor, e a mesma deve sim, ser cumprida, só desta maneira, o professor poderá avaliar cada aluno, cada dificuldade, cada problema a ser resolvido.

E por mais que haja infinitas dificuldades de ser um professor atualmente, a falta de assistência, de materiais, de apoio com os alunos e apoio aos alunos, Karnal (2012) cita que: “A experiência é importante e virá a seu tempo. Nada ensinará mais do que a sucessão de salas, alunos e reuniões.” (p. 139)

Então a experiência, a vontade e a vocação na maioria dos casos, vai saber driblar a realidade de ser um professor nos dias de hoje.

Enfim, não é uma profissão apenas para quem busca uma colocação no mercado de trabalho, vários se formaram da maneira mais rápida e hoje estão num campo profissional completamente oposto ao da educação, então há de se ter vontade de ensinar, paciência, amor (sim, muito amor) e estrutura para ser ícone dos alunos. Por mais

que muitos não manifestem este carinho e as vezes adoração, já que em certas situações, o professor torna-se o único exemplo do certo, ela existe, e isso torna o professor ainda mais especial para este aluno. Então para quem está se formando e disposto a encarar a realidade da profissão, deve ter certeza que a maior e melhor recompensa que terá, será colher os frutos plantados em seus alunos, frutos da superação, igualdade, vitória e respeito. Isso sim, é ser um professor na atualidade, passando por cima de todas as problemáticas expostas, e focando no que realmente se busca na profissão, o sucesso do aluno, que é a recompensa do verdadeiro professor.



TAUANE OLIVEIRA ALMEIDA ARAUJO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro (2015); Especialista em Educação e Instrumentalização Musical pelas Faculdades Integradas Campos Salles (2016); Professora de Educação Infantil - na EMEI Vila Calu I.

REFERÊNCIAS

KARNAL, Leandro. Conversas com um jovem professor. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.



LER E ESCREVER NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO

RESUMO: A alfabetização é um processo de organização dos saberes que a criança traz de suas vivências ao ingresso à vida escolar, ajudando-a a construir conhecimentos articulados, que potencializam sua atuação na vida. Brincar é muito importante para a criança é algo natural e espontâneo. O brincar também contribui para o desenvolvimento da autonomia, o confronto com sentimentos variados e o exercício da criatividade. Infelizmente alguns professores deixam de reservar momentos para a brincadeira, perdendo uma rica oportunidade de auxiliar a formação cognitiva e emocional dos alunos. É importante lembrar que a criança não deve ficar solta, mesmo durante as brincadeiras ela precisa de limites e cumprir regras e combinados. Vygotsky (1984, p. 35), afirma que: A brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz. De acordo com este pesquisador é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva. Portanto cabe ao educador elaborar atividades que favoreça o aprender brincando.

Palavras-chave: Aprendizagem; Brincadeiras; Interação; Jogos; Lúdico.

INTRODUÇÃO

Como educadores temos que ter a consciência que a escola tem um importante papel a desempenhar no processo de alfabetização. Observamos grandes mudanças em relação ao desenvolvimento dos educandos e da necessidade de termos um novo olhar diante de nossas práticas pedagógicas sempre acreditando que todos os nossos alunos podem aprender.

Muito empenho tem se realizado para que de fato em nosso país haja uma educação de qualidade e igualdade para todos. Órgãos responsáveis pela educação constantemente tem proposto projetos com o objetivo de contemplar o maior número possível de educandos desde o início da alfabetização. Porém, infelizmente muitas crianças ainda não tem acesso à educação de qualidade.

Na atualidade as crianças chegam cada vez mais cedo na escola e isso faz com que também que o educador busque atividades ainda mais lúdicas para contemplar a sua didática e que seus educandos aprendam e sejam alfabetizados de modo prazeroso.

Este estudo terá como metodologia a pesquisa bibliográfica de diferentes fontes. Por meio desta pesquisa perceberemos que é possível aprender a ler e escrever brincando, cantando, dançando e representando.

O objetivo desta pesquisa é contextualizar o ensino fundamental, que com a legislação vigente a partir do ano de 2006 passou a ter 9 anos de duração, no mínimo; observando as mudanças que interferiram na vida dos educandos a partir dos 6 anos de idade, de acordo com o Plano Nacional de Educação.

Será abordada ainda a questão da necessidade de levar em consideração os conhecimentos prévios da criança e sua importância de serem aproveitados durante o processo de escolarização e a importância da família no processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo específico é levantar hipóteses sobre a família e como ela poderá auxiliar e participar do processo de escolarização da criança.

Esse artigo se justifica diante dos desafios que surgem e se tornam cada vez mais complexos a cada etapa do processo de evolução da humanidade, a educação não poderia deixar de acompanhar esses processos.

O problema fica sempre em torno do perfil do aluno que ingressa no ensino fundamental de nove anos, e quais o tipo de abordagens e o acolhimento esperados pela escola que dentro do Pacto Nacional da Educação e de toda a legislação vigente enxerga esse aluno, além dos professores precisam fazer para atender todas as necessidades, mediando todo o processo de ensino e aprendizagem.

O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

De acordo com a Lei Federal nº 11.274, de 06/02/2006, o Ensino Fundamental passou a ter nove anos de duração. Com essa mudança, crianças a partir de 6 anos de idade passaram a ingressar no ensino Fundamental.

A ampliação do Ensino Fundamental de a oito para nove anos de duração objetivou “assegurar a todas as crianças um tempo

mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem” (Brasil, 2007), estando esta aprendizagem atrelada não só ao aumento do tempo de permanência na escola, mas também ao emprego mais eficaz deste tempo na escola. Várias ações foram promovidas pelo governo para garantir a revisão de currículos, conteúdos e práticas pedagógicas, já que a criança de 6 anos de idade, que passa a fazer parte dessa etapa da educação básica, tem especificidades próprias e, portanto, “ precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino” (Brasil, 2007).

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos, estabelece, no art. 30, que os 3 anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento, mas também o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da língua portuguesa, a literatura, a música e demais artes, a educação física, assim como o aprendizado da matemática, da ciência, da história e da geografia. Estabelece ainda que haja a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no ensino fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

O PNAIC objetiva concretizar seus propósitos não deixando de se preocupar com a formação continuada dos professores e proporcionando a formação cidadã das

crianças, desde os anos iniciais de sua escolarização.

É preciso ter em conta que a ampliação do ensino básico para nove anos não deve significar apenas a inserção da criança de seis anos nessa modalidade de ensino, mas a oportunidade de mobilizar a escola em torno da avaliação da própria escola, de seu currículo, de sua identidade. É hora de rever concepções de ensino e de avaliação da prática escolar. Rever também os processos e a participação de todos na discussão de questões como atender e garantir condições adequadas para estas crianças de seis anos.

É importante ressaltar que o ensino fundamental de nove anos é um movimento mundial, adotado em vários países da América do sul. Atualmente, vários sistemas de ensino estaduais, municipais e particulares estão desenvolvendo ou implantando esse ensino.

A partir da aprovação dessa lei, mais crianças serão incluídas no sistema educacional brasileiro, principalmente aquelas pertencentes aos setores populares, já que as crianças de seis anos das classes média e alta já se encontravam na pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental.

De acordo com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SEB – 2003, os resultados de estudos demonstram que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, na sua maioria, apresentam resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente com sete anos.

É necessário estar atento ao processo de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças, o que implica conhecimento e

respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas. As orientações pedagógicas deverão estar atentas a estas características para que as crianças sejam respeitadas como sujeitos da aprendizagem, assegurando um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância, do qual também fazem parte as crianças de sete e oito anos.

A proposta presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais destaca que a entrada de crianças de seis anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhe garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem. Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da educação Infantil o caráter lúdico da aprendizagem, principalmente entre as crianças de seis a dez anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos.

Percebe-se a preocupação em propor atividades que estimulem a reflexão, possibilitando a construção e a apropriação gradativa dos conhecimentos.

O artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional destaca a importância do currículo para os primeiros anos do Ensino Fundamental, quando determina como objetivo do Ensino Fundamental a formação do cidadão mediante:

I. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

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

III. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDBE Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 MEC/SEB. ensino fundamental de nove anos: orientações gerais: Brasília)

Baseada nesses fundamentos, a proposta pedagógica oferecida aos alunos deve auxiliar a prática de educação fundamentada na interação dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança. Mediante práticas sociais que favoreçam as atividades lúdicas e as brincadeiras, a criança dos primeiros anos do Ensino Fundamental é levada a reinterpretar as situações da vida cotidiana e do seu contexto social, utilizando os conteúdos aprendidos na escola.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (p.33)

A prática educativa deve buscar situações de aprendizagens que reproduzam contextos cotidianos nos quais, por exemplo, escrever, contar, ler, desenhar, procurar uma informação etc. tenha uma função real. Isto é, escreve-se para guardar uma informação, para enviar uma mensagem, contam-se

tampinhas para fazer uma coleção etc. (Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, p. 33).

Seu repertório vai sendo ampliado na interação com adultos e outras crianças de seu convívio.

Por isso o educador deve mediar situações de aprendizado próximo a realidade de seus educandos para que eles se apropriem de novos conhecimentos e que a aprendizagem seja prazerosa.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento com diretrizes para políticas públicas de educação para o período de 2011 a 2020. O projeto original saiu dos debates ocorridos na Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010, com o intuito de substituir o primeiro plano (2001-2010).

Em 15 de dezembro de 2010, o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (nº 8.035/10) foi enviado ao Congresso pelo governo federal. Nestes dois anos em tramitação na Câmara, o PNE sofreu mais de 3 mil emendas. O texto foi aprovado no Senado em 17 de dezembro de 2013, mas como a Casa fez alterações no texto, ele precisou voltar para a Câmara dos Deputados. O texto-base foi aprovado, enfim, em 28 de maio e seguiu para a sanção da presidente Dilma Rousseff - que o sancionou sem vetos.

Uma grande conquista do Plano foi a aprovação dos 10% do PIB nacional para a Educação, ainda que parte desse montante possa ser destinada para o Programa

Universidade para Todos (ProUni), que concede isenção fiscal a escolas e faculdades privadas com bolsas de estudos, assim como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Ciência Sem Fronteiras. Ativistas e deputados contrários à inclusão desses programas na cota de recursos do PNE acreditam que a medida distorce a meta de 10% do PIB para educação pública em 2024, pois o uso da verba para isenções fiscais, bolsas de estudos e subsídios em financiamento comprometeriam o investimento na educação pública como prioridade.

Sabemos que a busca pela equidade e pela qualidade da educação em um país tão desigual como o Brasil é uma tarefa que implica políticas públicas de Estado que incluam uma ampla articulação entre os entes federativos. Vivemos atualmente um momento fecundo de possibilidades, com bases legais mais avançadas e com a mobilização estratégica dos setores públicos e de atores sociais importantes neste cenário. É possível realizar um bom trabalho de alinhamento dos planos de educação para fazermos deste próximo decênio um virtuoso marco no destino do nosso País.

Há metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais.

A CRIANÇAS E OS SEUS CONHECIMENTOS

De acordo com Pró- Letramento (2007, p.10) a partir dos anos 80, o conceito de alfabetização foi ampliado com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, particularmente com os trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Com esses estudos, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre grafemas e fonemas (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita.

Assim, a alfabetização deixa de ser considerada mero processo de codificação e decodificação de sinais gráficos no ensino da leitura e escrita, a compreensão da função social da escrita assume o papel de eixo estruturador da alfabetização e o aluno passa a ser sujeito de seu aprendizado e, no processo, atribui significados à escrita além de compreender o contexto em que a escrita se insere, processos de interlocução real que fazem uso da leitura e da escrita para a comunicação.

A criança deve ser considerada um ser ativo e criativo que chega à escola com algumas hipóteses e várias certezas e pronta para novos conhecimentos. O educador deve respeitar a individualidade e o desenvolvimento de cada aluno. Por isso, toda aprendizagem precisa ser significativa, ter objetivos realísticos para que o aluno

possa se envolver e ter prazer em realizar novas pesquisas buscando ver realizados seus objetivos que é aprender fazendo, por isso é importante que as atividades sejam o mais próximo da realidade do aluno. O educador deve estar ciente e comprometido com esta prática visando contribuir para a formação de cidadãos críticos na construção de novos conhecimentos.

Dentro do Ensino Fundamental, tanto as crianças de seis anos como as de sete anos precisam de uma proposta curricular que atenda às suas características, potencialidades e necessidades específicas. Assim sendo, é necessário construir uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância.

Essa ampliação do Ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. Isso não quer dizer que o ensino nesses primeiros dois anos deva se reduzir a essas aprendizagens. É necessário um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do Ensino Fundamental.

Algumas características das crianças de seis anos as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo a imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de descobrir o mundo por meio do brincar. Nessa idade ela é capaz de participar de jogos com regras e se apropriar de conhecimentos,

valores e práticas sociais. Vive também outro momento importante no que se refere à construção de sua autonomia e de sua identidade.

Para Santos (1998, p. 62):

Só será possível ensinar e aprender prazerosamente quando compreendermos melhor nossas crianças. Antes de frequentar a escola, a criança vive seu mundo real. O desejo ou a paixão de conhecer tudo em sua volta faz de seus movimentos e brincadeiras livres, seu mais sério meio de apropriar-se e comunicar-se com o mundo.

O aluno constrói seus conhecimentos na interação com outras crianças e com adultos com que se relacionam, estabelecendo laços sociais e afetivos. Tentam compreender o mundo por meio de lógicas próprias, construindo explicações mágicas para algumas questões. Em relação a linguagem escrita, a criança que vive em uma sociedade letrada possui um forte desejo de aprender.

Nessa idade a criança já faz uso das múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e sobretudo a linguagem do faz de conta, ou seja, do brincar. O desenvolvimento dessas linguagens deve ocorrer na escola e no ambiente familiar.

Segundo Vygotsky (apud MARANGON):

O brincar - de cozinhar, de fazer compras ou de cuidar de bebês - permite que, desde muito cedo, o menino e a menina experimentem práticas que ainda estão além de sua capacidade de realizá-las. E torna-se uma maneira de adquirirem segurança para desenvolvê-las, de verdade, no futuro. (ibidem, 2005, p.7).

Pedagogicamente, é fundamental que a alfabetização seja trabalhada adequadamente nessa faixa etária, considerando-se que esse processo não se inicia só aos seis ou sete anos de idade, em muitos casos, inicia-se antes, dependendo da presença e do uso da língua escrita no ambiente em que a criança vive.

Por viverem em um ambiente que se costuma ler e escrever, desde que nascem, as crianças constroem conhecimentos prévios sobre o sistema de representação e o significado da leitura e da escrita, mesmo não sabendo ler e escrever. A entrada na escola deverá dar continuidade às suas experiências anteriores para que elas, gradativamente, sistematizem os conhecimentos sobre a língua escrita. No processo de alfabetização, a escrita deve ser apresentada contextualizada nos diversos usos. A escola deve considerar a curiosidade, o desejo e o interesse das crianças, utilizando a leitura e a escrita em situações significativas para elas.

Segundo a Constituição Federal (1988), salienta o papel que a família deve desempenhar na criação e educação daqueles que estão aos seus cuidados:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à

cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. [...]

Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade (BRASIL, 2003).

Assim, os pais ou responsável deve dar atenção à vida de seus filhos, estando atentos aos cuidados e as necessidades que cada criança possui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa para o desenvolvimento deste trabalho mostra a importância e responsabilidade de professores, pais e toda equipe escolar em relação as crianças que chegam cada vez mais cedo na escola.

O Ensino Fundamental passou a ter nove anos de duração. Com essa mudança, crianças a partir de seis anos de idade passaram a ingressar no ensino Fundamental. Tais mudanças trouxeram desafios para as famílias e a escola que deverá se adequar em seu espaço e atender pedagogicamente seus novos alunos.

Os responsáveis e as crianças chegam à escola ansiosos, pois é uma nova estrutura, pessoas diferentes, horários, compromisso de ler e escrever e que agora não poderão mais brincar, visto que na escola nova não tem os brinquedos oferecidos na escola anterior. Eles chegam a escola com muitas incertezas e curiosidades. Diante disto, no

início do ano letivo toda a equipe escolar deve mobilizar-se para acolhê-los e deixá-los mais seguros de diante de tantas mudanças.

O professor alfabetizador deve organizar seu trabalho de modo que possibilite, a cada etapa, a formação de leitores e escritores iniciantes. Sua mediação é fundamental no processo de alfabetização, tendo na sala de aula um ambiente interativo, dinâmico que desperte em cada educando o prazer em aprender. A proposta pedagógica deve atender os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança.

Para tanto, os educadores devem propiciar atividades diversificadas para atender as necessidades, curiosidades e aprendizagem de seus alunos, incluindo as brincadeiras e jogos como uma ponte para a conquista da leitura e escrita de maneira interessante. Ainda, que alguns achem desnecessário, o tempo para brincar deve ocupar um lugar privilegiado na rotina escolar contribuindo para a aquisição da leitura e da escrita.

Comprometido com os reais interesses e necessidades do educando, a escola deve prepará-lo para o exercício da cidadania, cuidando da sua formação em habilidades, conhecimentos, atitudes, valores, forma de atuar na sociedade por meio de uma aprendizagem significativa. Os alunos devem perceber o valor dos conceitos escolares para sua vida. Portanto, é importante criar um espaço pedagógico de confiança que estimule o desempenho do aluno na construção e realização das atividades propostas.



TERESA BARBOSA GUSMÃO

Graduação em Pedagogia. pela Uniltalo (2013); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil e Fundamental I - na EMEF Jardim Fontalis.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Rosa, et al. Alfabetização: livro do professor. Brasília: FUNDESCOLA/SEFMEC, 2000.

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis: Vozes, 1998. _____, Jogos para bem falar. São Paulo: Papyrus, 2003.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 110p. (Coleção Questões da Nossa Época, v.43)

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2007.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

FERREIRO, Emilia. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FERREIRO, Emilia. Psicogênese da língua escrita. Emília Ferreiro e Ana Teberosky; tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. - Porto Alegre: Artes Médicas. 1985.

FORTUNA, T. R. Aventuras psicopedagógicas na sala de aula: a contribuição do construtivismo piagetiano. Revista Psicopedagogia. São Paulo, 2003

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo

e a educação infantil. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). Jogos Infantis: o Jogo, a criança e a educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LEMLE, Miriam. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Ática, 1988.

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

POERSCH, J. M. Suportes Lingüísticos para a alfabetização. 2 ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org.). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 26ª Reunião Anual da Anped, 2004.

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

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2008.



AFETIVIDADE E EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DO PROFESSOR

RESUMO: Neste artigo vamos trazer as emoções e a afetividade, suas diferenças e semelhanças, especialmente as suas funções e especificidades na educação infantil. Para que a criança tenha um desenvolvimento saudável em todos os aspectos – cognitivo, biológico e sócio afetivo – é necessário que ela se sinta segura e acolhida. Por isso, é de extrema importância que o ambiente no qual a criança será submetida, seja ele qual for, proporcione relações interpessoais positivas e com uma abordagem integrada, enxergando a criança em sua totalidade. Também vamos abordar como elas interferem no trabalho do professor dentro da sala de aula e como o professor deve estar preparado para lidar com as mais diversas situações que elas oferecem. Teremos como principal item de pesquisa as teorias de Henry Wallon, que nos ajudam a compreender a psicogênese da criança e como as emoções a influenciam.

Palavras-chave: Afetividade; Emoções; Educação Infantil; Professor; Henry Wallon.

INTRODUÇÃO

A primeira infância é uma fase que podemos caracterizar como um período de adaptação, que se dá de maneira progressiva ao meio físico e social, sendo assim é a fase em que a afetividade contribui para o desenvolvimento cognitivo e moral da criança, nesse momento há o rompimento daquela relação que era apenas familiar para iniciar-se uma nova experiência, com outras pessoas sendo estas, seus professores, colegas de sala e demais participantes do mundo escolar.

Para que a criança tenha um desenvolvimento saudável, no seu cognitivo, sócio afetivo, motor, biológico, dentre outros é necessário que ela se sinta segura e acolhida, portanto é de fundamental importância que esta criança esteja em um ambiente que proporcione relações interpessoais positivas que a enxerguem como um ser em sua totalidade.

O objetivo deste artigo é mostrar que a afetividade não se manifesta apenas no ato do carinho físico, mas também como forma de preparação para o desenvolvimento cognitivo, capacitando o indivíduo para que se torne um sujeito crítico autônomo e responsável. Justificando-se assim a necessidade da afetividade estar presente em todos os momentos do desenvolvimento da vida da criança, pois a afetividade manifesta-se pelos interesses, pela motivação. Com este artigo buscaremos responder questionamentos como: Quais fatores importantes no desenvolvimento humano a afetividade desenvolve? Qual a

importância do professor de educação infantil saber diferenciar a emoção da afetividade? Iremos responder estas e outras questões que correspondem à afetividade na infância e o seu papel, a importância do afeto e as mudanças importantes que ele trás para a vida da criança.

Para a elaboração deste artigo fizemos uso da pesquisa bibliográfica online, livros, revistas, periódicos, monografias, etc.

AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL

A afetividade tem um papel muito importante nas relações psicossociais básicas e tem grande influência no desenvolvimento da percepção, memória, pensamento, vontade e ações, também sendo essencial para a harmonia e equilíbrio da personalidade humana. Os principais estados afetivos são as emoções, os sentimentos, as inclinações e as paixões. Emoção é a intensidade máxima do afeto.

Na educação infantil a afetividade é uma grande influenciadora do relacionamento entre professores e as crianças, bem como, o vínculo de afetividade intensifica o processo de construção do conhecimento.

Para Almeida (2001), considera que a dimensão afetiva é destacada de forma significativa durante a construção da pessoa e do conhecimento. Em Almeida (2001) também se fala sobre a afetividade e a inteligência, apesar de terem funções definidas e diferenciadas, são inseparáveis no progresso psicológico do sujeito. Tanto a afetividade como a inteligência é modificadas

ao longo do desenvolvimento humano, progredindo e reconstruindo a medida desse desenvolvimento.

Trabalhar a afetividade no ato educacional em especial na relação adulto-criança é lidar com as emoções, com a disciplina e com a postura do conflito eu-outro. (De acordo com WALLON apud RODRIGUES, 2008, p. 18):

No que diz respeito à afetividade, esta sempre referida às vivências individuais dos seres humanos, são formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas. A afetividade diz respeito a um conceito amplo, uma situação mais permanente, que engloba em seu interior os sentimentos, as emoções e as paixões e manifesta estados de sensibilidade, que vão de disposições orgânicas às sociais – existenciais ligadas à percepção que o indivíduo tem de si mesmo.

Segundo Lopes (2009, p. 2 e 3), ainda que para a psicologia os conceitos de afetividade, emoção e sentimentos sejam diferentes, entre os profissionais de educação, tal percepção não está presente, as duas misturam-se constantemente.

Para Almeida (2001, p. 52) o sentimento se caracteriza por reações mais pensadas, menos instintivas, as reações emocionais são de tipo ocasionais, instantâneas e diretas, sendo assim, ao passo que a emoção é orgânica, o sentimento é psicológico.

Pelo fato de não saberem bem “interpretar as emoções”, os professores são os mais suscetíveis ao contágio e fazem parte do circuito perverso.

O “circuito perverso” se instala quando o indivíduo não consegue reagir de forma

corticalizada diante de reações emocionais alheias. O perigo de não reagir a este circuito está no fato de que uma vez instaurado, o sujeito torna-se mais vulnerável à ampliação das reações afetivas (ALMEIDA, 2001 apud LOPES, 2009, p. 4).

Faz-se necessário que os professores tenham acesso a mecanismos que diminuam as emoções e os deixem menos vulneráveis a elas. A emoção é algo que necessita de expectadores, pois ignorar a sua manifestação é uma maneira de fazer ela se vender a razão e as crises emocionais acabam por perder a sua força.

É necessário que o professor tenha conhecimento sobre o que é emoção, como ela funciona e o melhor jeito de administrá-la tanto em si como no outro, para que assim possa controlá-la. Conhecer a maneira de enfrentar situações emocionais dentro da sala de aula proporciona mais segurança para que o professor desenvolva suas atividades. É necessário que o professor busque maneiras para identificar suas emoções e a de seus alunos.

Educar as emoções deve ser incluído nas práticas pedagógicas, o que significa conhecer o seu funcionamento. A escola é um espaço, o qual, os sentimentos encontram-se muito presentes e o professor tem um papel essencial no desenvolvimento de uma prática que valorize a interação cognitiva – afetiva, afinal educar é desenvolver a inteligência em conjunto com a emoção, a escola não pode fingir que a vida afetiva – emocional de seus alunos não existe afinal o aluno é um ser humano que possui suas especificidades.

Quando a criança vai para a escola,

leva consigo todos os conhecimentos já adquiridos, bem como os prenúncios de sua vida afetiva. Estes aspectos se relacionam dialeticamente, interagindo de forma significativa sobre a afetividade sobre a afetividade do conhecimento. Com isso, a escola, bem como todos os envolvidos no exercício de promover socialização, possui papel de grande relevância no desenvolvimento infantil (LOPES, 2009, p. 2).

Wallon (1979), afirma em uma de suas várias teorias que para o desenvolvimento intelectual completo, envolve muito mais que o cérebro, as relações afetivas têm papel fundamental no desenvolvimento do sujeito. É por meio das relações afetivas que as crianças exteriorizam seus desejos e suas vontades, expressando seu universo, porém infelizmente dentro do cotidiano escolar essas relações, muitas vezes, são pouco exploradas, em muitos casos temos salas de aula superlotadas, em que o professor ter muitas dificuldades de olhar seu aluno individual, desvendando se existe ou não algum problema emocional ou afetivo, até porque mesmo que houvesse esse “tempo” muitas vezes o professor não tem preparo e qualificação para entender e ajudar os alunos.

As interações entre professores e as crianças ultrapassam os limites dentro da prática docente e do ambiente escolar, é uma relação marcante, que busca a afetividade como uma forma de construir interações e conhecimento. Sendo assim, o professor é um elo fundamental na busca de relações interpessoais que valorizam o universo

afetivo.

A afetividade faz parte de uma fase do desenvolvimento humano, ela é quem dá espaço para a atividade cognitiva; para a emoção, em que as trocas afetivas dependem inteiramente da presença concreta dos parceiros (DANTAS, 1992, p. 90).

O professor é capaz de fazer toda a diferença, investigando com maior especificidade a realidade de cada criança, quando necessário, disposição para estabelecer vínculos afetivos e é necessário que tenha com seus alunos. O ato de ensinar e aprender são uma troca constante, na qual o professor enfrentará desafios e irá encarar problemas dentro de sua formação, assim, compreendendo que o conhecimento vai além de valores que embasam e justificam a aprendizagem e as relações vivenciadas dentro do cotidiano escolar.

A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento sócio afetivo da criança, já que ela, segundo Almeida (2001, p. 99):

Como meio social, é um ambiente diferente da família, porém bastante propício ao seu desenvolvimento, pois é diversificado, rico em interações, e permite à criança estabelecer relações simétricas entre parceiros da mesma idade e assimetria entre adultos. Ao contrário da família, na qual a sua posição é fixa, na escola ela dispõe de uma maior mobilidade, sendo possível a diversidade de papéis e posições. Dessa forma, o professor e os colegas são interlocutores permanentes tanto ao desenvolvimento intelectual como do caráter da criança, o que poderá ser preenchido individual (ALMEIDA, 2001, p. 99).

Adquirindo novas formas de pensar de acordo com a sua interação com o meio e suas ações apropria-se de novos conhecimentos, porém o processo de construção do conhecimento acontece durante todo o decorrer de seu desenvolvimento, levando em consideração todas as suas interações.

Para Wallon (1979), nos anos iniciais, que a partir da relação com o outro que a criança cria seus vínculos afetivos, começando assim, a ter acesso ao mundo simbólico e conquistando avanços no âmbito cognitivo. Os vínculos afetivos ampliam-se gradualmente, de acordo a criança vai criando laços de confiança e segurança, o professor é representante de uma figura fundamental no processo educativo, ou seja, o mediador de todo o processo.

OS PROFESSORES E A AFETIVIDADE

Os profissionais da educação em especial os professores, os quais estão em constante contato com os alunos, precisam repensar as suas práticas pedagógicas, em relação à construção de vínculos afetivos essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. É necessário que se tenha respeito pela criança, uma vez que ela é um sujeito histórico e de direitos, que em suas interações cotidianas vivenciadas constrói sua identidade, brincando, imaginando, fantasiando, aprendendo, observando e buscando significados importantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem; de forma que possam contribuir efetivamente para uma educação mais integrada, pautada no

respeito as especificidades da infância.

Sobre as concepções de afetividade e a sua importância para a criança, em especial na educação infantil, notamos que o conceito ainda está pautado em senso comum, aparecendo de maneira superficial, não sendo compreendida ainda como algo que abrange emoções, como os sentimentos e as paixões, por meio de manifestações de nível tanto orgânico, quanto social, a criança, por vezes, ainda não é vista como sujeito com especificidades.

Temos as palavras de Mahoney e Almeida (2007, p. 17), “a afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno, por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”.

Para Almeida (2001) ao passo que o sentimento se caracteriza por reações mais pensadas menos instintivas, as reações emocionais são de tipos ocasionais, instantâneas e diretas. A emoção é um fato fisiológico: tem uma base orgânica ligada ao cérebro, porém, a emoção tem também um caráter social, que lhe é peculiar, pela sua função de apelo ao outro durante a fase de inaptidão infantil.

Temos também a busca pela diferença entre sentimentos e emoções, em que temos, uma emoção é um conjunto de respostas químicas e neurais baseadas nas memórias emocionais, e surgem quando o cérebro recebe um estímulo externo. O sentimento, por sua vez, é uma resposta à emoção e diz respeito a como a pessoa se sente mediante aquela emoção. Uma vez que são as emoções que dão origem aos sentimentos,

esses dois tipos de reação estão totalmente relacionados entre si. Da mesma forma que uma emoção desperta um sentimento, um sentimento é capaz de gerar mais emoções da mesma espécie.

Ter consciência de como você reage e se sente diante de cada emoção, é fundamental para se recuperar de uma emoção ou sentimento negativo. Esse processo é fundamental para manter o equilíbrio emocional. As emoções são reações inconscientes, ao passo que os sentimentos são uma espécie de juízo sobre essas emoções.

É possível que muitos profissionais da educação fiquem confusos em relação aos conceitos de sentimentos, afirmando que a emoção é um sentimento, não conseguindo diferenciar os mais diferentes aspectos que podem fazer que fiquem mais suscetíveis ao contágio das emoções, passando a fazer parte do “circuito perverso”.

De acordo com Almeida (1994, p. 240),

É necessário que o professor o fenômeno emocional para conseguir quebrar o “circuito perverso” em que se vê envolvido. O “circuito perverso” se instala quando o indivíduo não consegue reagir de forma corticalizada diante de que, uma vez instaurado, o sujeito torna-se ainda mais vulnerável à ampliação das reações emotivas. Envolvido de tal forma nas ondas do circuito, o sujeito fica completamente alheio à realidade circundante.

É muito importante que os profissionais da educação infantil conheçam e diferenciem as manifestações da afetividade (emoção, sentimento, afeto), para que possam

interferir com lógica em cada situação no cotidiano escolar. Os conceitos de emoção, sentimento e afetividade são inconfundíveis, pois, ao passo que o sentimento é ideativo e, por conseguinte, duradouro, a emoção, pelo contrário, revela um estado fisiológico e efêmero (WALLON apud ALMEIDA, 2001, p. 52 - 53).

É notável que as manifestações de afeto ocorrem de acordo com o desenvolvimento psíquico da criança, o que permite a ampliação dos estados emocionais tornando-os mais complexos. Desta forma a afetividade torna-se independente de fatores corporais, passando a ser provocada por ideais e situações abstratas. Assim “a dimensão expressiva tenderia, então, a se reduzir, pois o fortalecimento do processo ideativo possibilita que a pessoa experimente a emoção por uma espécie de desdobramento íntimo, isto é, por imagens mentais (GALVÃO, 2003)”.

Para Lopes (2009, p. 4), a teoria Walloniana, revela que desde o princípio da vida, as relações afetivas que temos com o meio humano, são quem determinam o nosso comportamento, sejam estes bons ou ruins, sendo assim, o espaço escolar é o responsável por desenvolver a personalidade da criança. Neste espaço educativo as relações afetivas ficam em evidencia, pois a transmissão de conhecimento implica, numa interação entre pessoas.

É comum que as pessoas ainda confundam manifestações de afeto com o contato físico, proximidade corporal, como abraçar, beijar, segurar a mão, porém o afeto vai muito, além disso, especialmente dentro

do ambiente escolar que você trata a criança com atenção, com amor, com carinho, transmitindo segurança, sensação de bem estar para a criança. As manifestações de afeto ocorrem de acordo com o desenvolvimento psicológico da criança, o que vai permitindo com que os estados emocionais se ampliem tornando-se mais complexos. Desta forma o afeto passa a ser independente de fatores corporais, começando a provocar as ideias e situações abstratas.

O espaço da sala de aula é visto como uma grande oficina de convivência, em que o professor media relações, sendo necessário aceitar que as relações afetivas ocorrem e que é função do professor trabalhar isso em sua prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

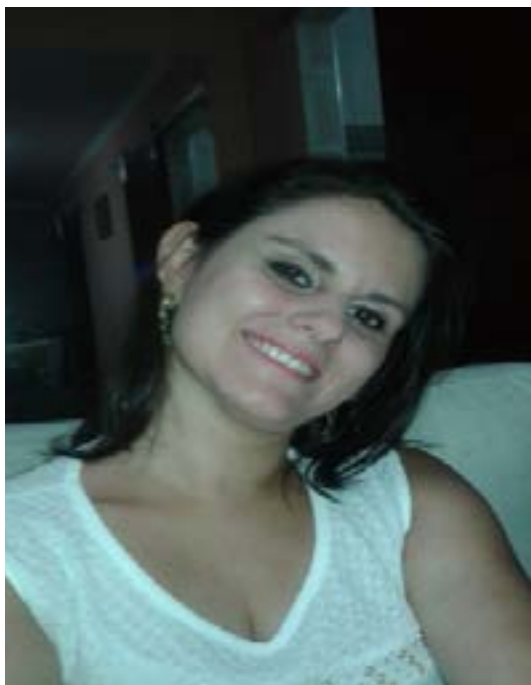
Por meio deste artigo, pudemos ter considerações sobre a afetividade na educação infantil, e quanto é necessário que os professores tenham um estudo mais aprofundado do que é a afetividade e a complexidade que ela tem na vida de uma criança. O estudo favorecerá que o professor tenha uma compreensão mais clara sobre as emoções dentro da sala de aula e como acontecem, proporcionando até mais segurança no desenvolvimento de atividades no processo de educação infantil.

Os professores sabem e percebe que a afetividade é algo muito presente no cotidiano escolar, porém ainda existe, conforme já mencionado, a necessidade de ampliar essa concepção e o trabalho afetivo na educação infantil, afim de que repensem

a sua prática pedagógica, enfatizando a construção de vínculos afetivos essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, sempre respeitando as especificidades da infância.

É importante que aprendamos também a lidar com as diferenças da emoção e dos sentimentos, para que possamos intervir com coerência nos conflitos do dia-a-dia escolar.

Conhecer e perceber a afetividade no espaço da sala de aula, não é conhecer a importância e como se pode contribuir no desenvolvimento humano, bem como, na aprendizagem da criança, assim sendo, é necessário a busca de conhecimentos que possam acrescentar a prática pedagógicas destinadas a favorecer positivamente o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das crianças.



THAÍS BAREÑO CALÓ ALVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2009); Segunda Licenciatura em Artes Visuais (2016); Especialista em Educação Infantil pela Universidade Cidade de São Paulo (2012); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Campos Elíseos (2015); Especialista em Arte e Educação (2016), Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo (2014) no CEI Soledad Barret Viedma na Diretoria Regional de Pirituba.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A., A Afetividade no desenvolvimento da Criança. Contribuições de Henri Wallon. Revista Inter-Ação, América do Norte, 2008. Vol. 33 Disponível em www.revistas.ufg.br/interação- Acesso em 01 de Julho de 2018.

ALMEIDA, A. R. S. A Emoção na Sala de Aula. Campinas, SP. 2ª. Ed. Papirus, 2001.

ALMEIDA, A. R. S. A Emoção e o Professor: Um Estudo a Luz de Henri Wallon. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 1994.

BRASIL, Resolução n. 5, de 17 de Dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/1996, de 20 de Dezembro de 1996.

DANTAS, H. A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y de; OLIVEIRA, M. K. De; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias em Discussão. São Paulo: Summus, 1992 p. 85-100.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon. Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

GALVÃO, Izabel. Expressividade e Emoção Segundo a Perspectiva de Wallon. In: ARANTES, V. A. (org.) Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 2003.

LOPES, C. S. A Emoção na Instituição de Educação Infantil. Artigo Publicado em Anais do 14 COLE – Congresso de Leitura do Brasil.

UNICAMP. Campinas – SP, 2009.

LOPES, C. S. A Afetividade e o Espaço Escolar – Segundo Henri Wallon. Artigo Publicado em Anais do Congresso de Educação Científica da UNESP, São José do Rio Preto/SP, 2009.

MAHONEY, A. A. ALMEIDA, L. R. Afetividade e Processo de Ensino – Aprendizagem: Contribuição de Henri Wallon. Psicologia da Educação, São Paulo: 2005.

RODRIGUES, S. A. Expressividade e Emoções na Primeira Infância: Um Estudo sobre a Interação Criança – Criança na Perspectiva Walloniana. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

RODRIGUES, S. A. GARMS, G.M. Z; Relação Professor – Aluno e Afetividade: Reflexões Wallonianas sobre o Ambiente de Aprendizagem e a Prática Docente. Série Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande: jan./jun. 2007, n. 23.

WALLON, Henry. Psicologia e Educação da Criança. Trad.: Ana Rebeca e Calado Trindade. Lisboa: Veja 1979.



O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS PRÁTICAS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este artigo tem como principal objetivo destacar as concepções e conceitos que permeiam o ensino de Geografia na Educação Infantil. Para atingir tal objetivo esta pesquisa irá abordar alguns aspectos sobre a Educação Infantil e a Aprendizagem, além dos aspectos referente ao estudo da Geografia e ao ensino da Geografia na Educação Infantil. O ensino de Geografia se faz presente em vários momentos de nosso dia a dia abrangendo a sociedade como um todo, portanto o seu conhecimento é relacionado a todas as questões da vida em sociedade. Quanto mais cedo a criança tenha contato com tais conhecimentos maior é a garantia da compreensão do meio em que vive e a educação infantil deve contribuir com este aprendizado, favorecendo o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos. O ensino e a aprendizagem em Geografia na Educação Infantil devem proporcionar um ambiente organizado para que a criança possa realizar interações com o ambiente e com as demais crianças e adultos. Neste sentido é de fundamental importância o planejamento e a disposição dos materiais no ambiente para que ele se torne um ambiente acolhedor e adequado para o desenvolvimento e interação das crianças, proporcionando momentos de aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar os conceitos e concepções que permeiam o ensino de Geografia na Educação Infantil. Para atingir tal objetivo esta pesquisa irá abordar alguns aspectos sobre a Educação Infantil e a Aprendizagem, além dos aspectos referente ao estudo da Geografia e ao ensino da Geografia na Educação Infantil.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e deve ser oferecida em creches e pré-escolas. O intuito destas instituições é cuidar e educar as crianças de 0 a 5 anos de idade, considerando a criança como um sujeito que produz cultura e conhecimento.

Por muito tempo a educação infantil como é vista hoje e a infância tiveram outras concepções no qual a criança era vista como um adulto em miniatura e não despendia de cuidados especiais ou educação de qualidade, o sentido de educação desta época estava pautado na assistência e na guarda e não tinha o propósito educacional.

Segundo Cavalcanti (2006) com as transformações ocorridas na sociedade em meados do século XIX, o ensino de Geografia é instituído e inserido no contexto social, introduzido nas escolas tendo como objetivo contribuir para a formação de cidadãos, tendo como base ideológica a nação e a pátria. Sobre o caráter ideológico temos uma proposta pedagógica que servia aos interesses econômicos e políticos da época em questão.

De acordo com Silveira (2008), os aspectos

do ensino de geografia são transmitidos à criança e na maioria dos casos o próprio profissional não entende que a atividade trabalhada está relacionada com a Geografia e quando entende por vezes fica o desejo de compreender melhor a relação entre o conteúdo e quais são os objetivos desta aprendizagem, relacionando a teoria e a realidade do meio social no qual a criança está inserida.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEORIAS E APRENDIZAGENS

É na Antiguidade que nasce a curiosidade geográfica e inicia-se a história da nossa ciência. Ela é a história da tomada de posse da terra, mais precisamente da superfície terrestre habitável. Ao tomar posse do espaço, o homem tece com estas diversas relações que são indispensáveis à sua sobrevivência. A relação entre o homem e a natureza, que estuda a Geografia, está presente desde os primórdios. Podemos afirmar que a história da Geografia começa ao mesmo tempo da história do homem na Terra. (BOUDOU, 2012, p. 29)

Com as transformações ocorridas na sociedade em meados do século XIX, o ensino de Geografia é inserido no contexto social e educacional, nas escolas tinha como objetivo contribuir para a formação de cidadãos, tendo como base ideológica a nação e a pátria. Sobre o caráter ideológico temos uma proposta pedagógica que servia aos interesses econômicos e políticos da

época em questão.

Em cada sociedade que existiu havia um tipo de geografia constituída, em sua relação com o meio e representação com o mundo e com o espaço, sempre permeada por uma diversidade cultural. A visão europeia é predominante quando falamos da história da Geografia, mesmo sendo desenvolvida em outras culturas temos poucos materiais e documentos para comprovar e demonstrar como ocorreram tais feitos.

A história da Geografia nos é contada através dos documentos que pudemos ter conhecimento, tais como os relatos de viagens, observações científicas, mapas, gravuras e desenhos, entre tantos outros documentos que relatam a aventura do homem na conquista de territórios. Certas sociedades nos deixaram mais documentos que outras. A sociedade romana antiga é considerada pelos historiadores da Geografia como sendo um verdadeiro período de trevas, pois os documentos com informações geográficas são raros. Já a sociedade grega antiga deixou-nos uma vasta documentação. (BOUDOU, 2012, p.31)

Segundo Cavalcanti (2006) com as transformações ocorridas na sociedade em meados do século XIX, o ensino de Geografia é instituído e inserido no contexto social, introduzido nas escolas tendo como objetivo contribuir para a formação de cidadãos, tendo como base ideológica a nação e a pátria. Sobre o caráter ideológico temos uma proposta pedagógica que servia aos interesses econômicos e políticos da época em questão.

De acordo com Callai (1995) o

desenvolvimento da Geografia no Brasil está relacionado a evolução da Ciência e com a organização dos territórios e a análise de materiais dos pesquisadores, foi possível reconhecer o território brasileiro e assim foram construídas as bases para o ensino da Geografia. Nesta época o ensino tinha como base o método de decorar listas que estavam fora do contexto e eram trabalhadas de maneira aleatória, sem muito significado para a aprendizagem.

Conforme Marques (2008) por volta de 1970, aumentaram a pressão dos movimentos sociais e as discussões sobre o ensino e a educação em Geografia passou a ser discutida. Neste novo contexto, em 1980, foram reinseridas a Geografia e a História nos currículos disciplinares do Ensino Fundamental II, substituindo o componente Estudos Sociais e com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Geografia passa a fazer parte do currículo, também nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O conteúdo trabalhado nas aulas de Geografia é aquele ligado à forma como o professor reconhece esta ciência, portanto não é algo inventado aleatoriamente, mas sim um conhecimento do mundo a partir dos processos de construção e apropriação dos territórios diversos. Em geral se descrevem paisagens distantes e, com as próximas, fazem-se descrições tão impessoais que não parecem ser o mundo em que se vive. O grande desafio é tornar as coisas mais concretas e mais reais. Um ensino consequente deve estar ligado com a vida, ter presente a historicidade das vidas individuais e dos grupos sociais, com um sentido para

buscar o conhecimento existente e conseguir produzir conhecimento próprio. (CALLAI, 2015, p.143)

De acordo com Boudou (2012) a Cartografia foi desenvolvida para que o homem pudesse representar a terra por meio dos mapas, desta forma, foi possível representar a superfície da terra e permitir novas formas de exploração e avanço, transformando o ambiente. Com as representações cartográficas os homens foram capazes de reproduzir uma imagem do mundo, o que contribuiu para que pudessem transformá-lo e explorá-lo.

Segundo Cavalcanti (2006) o ensino de Geografia deve pautar-se no desenvolvimento da capacidade de conhecer a realidade, tendo o espaço como ponto de vista. Este ensino e aprendizagem deve auxiliar na compreensão e formação de conhecimentos sobre as questões que envolvem o espaço, as atividades cotidianas, o deslocamento da população e a sua consciência sobre os fatos que permeiam tais ações na sociedade. Pensar o espaço de uma maneira consciente e crítica vai contribuir para a formação de alunos comprometidos com o espaço e com consciência social.

Com base nas ideias de Callai (2015) podemos afirmar que educar para a cidadania faz parte da concepção e intuito do ensino da Geografia, sendo ela um componente curricular fundamental para abordagem de tal questão. Desta maneira, o conteúdo do ensino de Geografia deve contribuir para a formação do aluno e para que o auxilie na construção de sua cidadania. Educar para a cidadania é um tema muito recorrente atualmente quando pensamos em educação

na sociedade atual.

A educação geográfica parte dos conceitos de representação do espaço, como localização e organização. O professor deve contextualizar a sua prática no sentido de desfragmentar as disciplinas, numa relação interdisciplinar, no qual os diferentes conteúdos se relacionam e promovem o aprendizado significativo.

A compreensão e o conhecimento do lugar no qual vivemos é o primeiro passo para que se possa compreender a Geografia e os seus propósitos e conceitos. Com o ensino da geografia, nos anos iniciais do ensino fundamental, é possível que os alunos se reconheçam como cidadãos e compreendam o seu papel no meio e atuem de maneira significativa neste espaço, com pequenas ações.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil temos as seguintes definições:

Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL, 2010, p.12)

Criança: 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, 2010, p.12)

Currículo: Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p.12)

Proposta Pedagógica: Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2010, p.13)

Na educação infantil, o trabalho no intuito de propiciar a criança o contato com o mundo letrado e a oportunidade de participar de situações que sejam mediadas pela escrita e leitura, é fundamental, especialmente para aquelas crianças que demonstram ter menos oportunidade de acesso a estes materiais e situações.

Durante o período do regime militar no Brasil, caracterizado por um período de generalizações dos movimentos sociais, muitas manifestações foram realizadas em busca de melhores condições de qualidade de vida. As pessoas envolvidas na educação infantil nesse período levantavam questões

sobre a Pedagogia aplicada como também o Serviço Social da Psicologia para os profissionais que trabalhavam nas creches.

Com base nas ideias de CONRAD (2000) o jardim de infância de Froebel tinha como pressuposto que o fato de as crianças estarem juntas em momentos significativos, por si só já ofereciam uma situação de aprendizagem e um ambiente educativo. Nos pressupostos de seus estudos, Froebel tinha a natureza como um dos elementos de sua pesquisa buscando uma relação do homem com a natureza e tinha um olhar especial sobre a educação materna.

No século XX, o movimento da Escola Nova traz uma nova proposta educacional, para atender as mudanças que o país passava neste período. Pensavam em um novo modelo educacional para se educar a criança, deixando de lado a visão educacional europeia.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, a educação infantil passa a ser responsabilidade da Secretaria de Educação, passando de um conceito de assistencialismo para um conceito educacional.

A aprendizagem em geografia traz diferentes aspectos e dentre eles podemos destacar o estudo do ambiente em que vivemos, o convívio harmonioso com a natureza e os seres humanos, dentre outros aspectos. O Ensino de Geografia na educação infantil vem ganhando novos rumos e está em constante evolução, embora alguns professores não tenham consciência da importância deste ensino na escola.

O ensino de Geografia se faz presente em vários momentos de nosso dia a dia

abrangendo a sociedade como um todo, portanto o seu conhecimento é relacionado a todas as questões da vida em sociedade. Neste sentido, na educação infantil, o seu ensino traz novos conhecimentos e possibilita o desenvolvimento de diferentes aprendizagens relacionadas ao meio, como o lugar, o espaço, a paisagem, dentre outros aspectos.

Quanto mais cedo a criança tenha contato com tais conhecimentos maior é a garantia da compreensão do meio em que vive e a educação infantil deve contribuir com este aprendizado, favorecendo o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos.

O trabalho com os conhecimentos derivados das ciências humanas e naturais deve ser voltado para a ampliação das experiências das crianças e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural. Nesse sentido, refere-se à pluralidade de fenômenos e acontecimentos - físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais -, ao conhecimento da diversidade de formas de explicar e representar o mundo, a contato com as explicações científicas e a possibilidade de conhecer e construir novas formas de pensar sobre os eventos que a cerca. (RCNEI, 1998, p.166).

De acordo com Silveira (2008), os aspectos do ensino de geografia são transmitidos à criança e na maioria dos casos o próprio profissional não entende que a atividade trabalhada está relacionada com a Geografia e quando entende por vezes fica o desejo de compreender melhor a relação entre o conteúdo e quais são os objetivos desta aprendizagem, relacionando a teoria e a

realidade do meio social no qual a criança está inserida.

O professor de educação infantil deve abordar os conceitos e conteúdos relacionados ao ensino de Geografia, por meio deste aprendizado a criança vai compreendendo alguns conceitos e estabelecendo relações entre as pessoas e o meio em que vive, além de adquirir os primeiros conceitos sobre a natureza e a sociedade, constituindo um aprendizado significativo que está diretamente relacionado a sua vivência cotidiana.

De acordo com o RCNEI (1998) o trabalho com o ensino voltado ao conhecimento de mundo deve proporcionar as crianças experiências que as aproximem do conhecimento das diferentes formas de representação do mundo social e natural.

O estudo de Geografia possibilita, aos alunos, a compreensão de sua posição no conjunto das relações da sociedade com a natureza; como e por que suas ações individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza que tem consequência - tanto para a sociedade. Permite conhecer e compreender as diferentes relações que são estabelecidas na construção do espaço geográfico no qual se encontram inseridas, tanto em nível local como mundial. (BRASIL, 2001, p.113)

O ensino e a aprendizagem em Geografia na Educação Infantil devem proporcionar um ambiente organizado para que a criança possa realizar interações com o ambiente e com as demais crianças e adultos. Neste sentido é de fundamental importância o planejamento e a disposição dos materiais

no ambiente para que ele se torne um ambiente acolhedor e adequado para o desenvolvimento e interação das crianças, proporcionando momentos de aprendizagem significativa.

A escola precisa reconsiderar o seu papel entre o conhecimento e a aprendizagem, contribuindo para que o aluno possa pensar criticamente e seja capaz de estabelecer relações entre a teoria e o meio que o cerca. Neste novo contexto educacional, a escola promoverá uma aprendizagem significativa, na qual os conteúdos se encontrarão em um contexto significativo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos elementos apresentados neste estudo é possível afirmar que durante longos anos a educação infantil foi vista como uma forma de assistência às crianças e não possuía um cunho educacional, nesta época não existia o sentimento de infância e a criança participava do mundo dos adultos, não dispndiam de cuidados especiais ou educação de qualidade, o sentido de educação desta época estava pautado na assistência e na guarda.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, a educação infantil passa a ser responsabilidade da Secretaria de Educação, passando de um conceito de assistencialismo para um conceito educacional e fazendo parte da Educação Básica, como todo um trabalho pedagógico voltado a esta faixa etária no contexto educacional.

Em relação a Geografia pode-se constatar

com base neste estudo que cada sociedade constituiu um tipo de geografia, em sua relação com o meio e representação com o mundo e com o espaço, sempre permeada por uma diversidade cultural. A visão europeia sempre foi predominante quando falamos da história da Geografia.

Em meados de 1970 surgem as discussões sobre o ensino e educação em Geografia e este componente surge em substituição ao componente Estudos Sociais, sendo reinserido no contexto educacional e nas bases curriculares da Educação Básica.

O ensino de Geografia tem um papel fundamental quando pensamos em educar para a cidadania, a sua abordagem pode contribuir para a formação do aluno e para o conhecimento de questões fundamentais sobre este tema que é extremamente relevante no contexto da sociedade atual.

O ensino de Geografia se faz presente em vários momentos de nosso dia a dia abrangendo a sociedade como um todo, portanto o seu conhecimento é relacionado a todas as questões da vida em sociedade. Quanto mais cedo a criança tenha contato com tais conhecimentos maior é a garantia da compreensão do meio em que vive e a educação infantil deve contribuir com este aprendizado, favorecendo o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos.

O ensino e a aprendizagem em Geografia na Educação Infantil devem proporcionar um ambiente organizado para que a criança possa realizar interações com o ambiente e com as demais crianças e adultos. Neste sentido é de fundamental importância o planejamento e a disposição dos materiais

no ambiente para que ele se torne um ambiente acolhedor e adequado para o desenvolvimento e interação das crianças, proporcionando momentos de aprendizagem significativa.



TIRSA ARRUDA DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo (2008); especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2016); especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2015). Professora de Educação Infantil no Cei Vila Penteadó.

REFERÊNCIAS

BOUDOU, Christian Jean-Marie. Tópicos especiais em Geografia. A História da Geografia. São Cristóvão. Universidade Federal de Sergipe. CESAD. (2012). Disponível em: <http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/13531711052012Topicos_Especiais_em_Geografia_Aula_03.pdf> Acesso em 05 junho 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, MEC. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Conhecimento de Mundo. 3 vol. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>> Acesso em 05 junho 2018.

CALLAI, Helena Copetti. Geografia: um

certo espaço, uma certa aprendizagem. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1995.

_____. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? Terra Livre. 2015. P. 133-152.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Papirus Editora, 2006.

CONRAD. H. M. O desafio de ser pré-escola. As ideias de Friedrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Dissertação de Mestrado em Educação), 140f. 2000.

MARQUES, Valéria. Reflexões sobre o ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. In: Revista Virtual P@rtes. 2008. Disponível em <<http://www.partes.com.br/educacao/geografiafundamental.asp>> Acesso em 05 junho 2018.

PINTO. M. A infância como construção social. In: PINTO. M SARMENTO, M. J. As crianças – contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho – Portugal, 1997.

SILVEIRA, A. G. O Ensino de Geografia na Educação Infantil. Universidade Federal de Uberlândia, 2008.



A IMPORTÂNCIA DA GEOPOLÍTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo explicar importância do ensino de ensinar geopolítica no ensino Fundamental, bem como utilizar este processo de reflexão para transformar a sociedade. Além de apresentar objetivos claros para favorecer aulas de geografia ministradas de maneira crítica, séria e objetiva, valorizando o meio e o espaço oferecido pela escola. O fator principal da discussão girará entorno da geopolítica e o papel que a escola assume diante da dificuldade de aprendizagem da disciplina no ensino fundamental, buscando a solução do problema com a ideia de valorizar o diálogo utilizando o espaço oferecido para discutir sobre os assuntos propostos incentivando o indivíduo a perceber-se participante deste, levando-o a entender a relação homem – mundo modificando o que não condiz com os novos paradigmas sociais. A abordagem aqui oferecida à geopolítica permite a compreensão de fatores geográficos nas decisões políticas dos Estados favorecendo o entendimento do aluno diante das decisões tomadas pelo Estado quanto às políticas públicas para seu espaço de moradia e lazer.

Palavras-chave: Educação; Geopolítica; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Após observar que a escola do ensino fundamental oferece um conteúdo de geografia um tanto escasso, não oferecendo a população recursos para que esta consiga entender seu domínio geográfico não percebendo a origem de seus problemas políticos, regionais, etc., aumentando frequentemente o interesse das crianças pelo que ocorre no seu meio, se decidiu estudar formas de transformar a geopolítica em matéria integrante do quadro do ensino fundamental, buscando enfatizar a Aplicação do Conceito de cidadania e sociedade nas séries iniciais.

Para entender tais conceitos será preciso buscar o histórico da geopolítica, entendendo a relação e a diferença desta com a geografia política, bem como dados de reaproveitamento e desenvolvimento populacional, chegando assim a necessidade de discuti-lo em salas de aula, utilizando o espaço escolar como sede para construção de métodos de ensino e planejamento que busquem minimizar este problema de forma que os alunos realmente internalizem o conhecimento necessário sobre a ideias proposta.

O objetivo principal deste é oferecer meios para que se entenda a geopolítica como método consciente, significativo, criativo contribuindo para que seu entendimento favoreça a mudança da realidade existente contribuindo inclusive para o rendimento sustentável, valorizando e diminuindo dois problemas sociais que abrangem muitas pessoas neste século. Conscientizar o futuro

adulto é o caminho para a reorganização e melhora da cidadania, especificando o conceito de reaproveitamento oferecendo conhecimento e novas ideias para resolver as dificuldades de ensinar a geopolítica na sala de aula.

A IMPORTÂNCIA DA GEOPOLÍTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

O Século XXI é marcado por importantes discussões sobre o papel da educação na formação do cidadão. Porém, para se construir a cidadania é necessário que se tenha o domínio geográfico do seu meio pois este favorece o indivíduo a suprir suas necessidades no que diz respeito ao trabalho, as lutas sociais, deveres políticos, e prática social da democracia.

Conhecendo seu espaço é possível saber quais as necessidades individuais e quais são os métodos de supri-las, assim o mesmo terá consciência de como ele poderá agregar-se para conseguir comida, trabalho, cultura de subsistência, etc.

O ensino de geografia e geopolítica pode ser considerado de extrema importância em todos os níveis escolares com ênfase no ensino fundamental já que é no início da aprendizagem nas séries iniciais que se treina a criticidade da criança desenvolvendo a capacidade de compreender conceitos mais profundamente. Hoje ao estudar estes conceitos confundimos a geografia política com geopolítica, o que causa grande distorção pois apesar dos termos parecidos

ambas apresentam grandes diferenças.

A geografia política visa estudar somente a disciplina, considerada estática visualizando a relação política com o espaço geográfico sem grandes aprofundamentos de conceito apresentado pronto sem estimular o pensamento.

Já a geopolítica, visa entender as estratégias políticas usadas e a obtenção de poder sobre algum território, observando seus recursos naturais, sua posição geográfica, etc. Esta pode ser vista como uma disciplina dinâmica, que não se contenta em conceber simplesmente o conteúdo com o simples dever de informar, a geopolítica, busca oferecer meios de se entender a história, o meio, o caminho percorrido, o território apresentado.

A geografia foi criada no período de 1844 a 1904, uma vez que ele iniciou o estudo do território afirmando que este passa por alterações ao longo da história durante o tempo.

A geopolítica baseada nas preocupações de como a ciência que estuda o Estado como um organismo Geográfico e como todo organismo, ela é constituída por etapas de formação, seriam elas o nascimento, o crescimento, o desenvolvimento e a senilidade constante em todos os organismos, podendo aumentar seu território por meio da colonização, e também pela amalgamação presente nas conquistas de fronteiras.

Apesar de sua importância, a geopolítica é tratada com muito cuidado pois esta está ligada a estratégias políticas que podem estimular extremamente a

formação do cidadão, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica do que ocorre na sociedade.

Tal fator favorece a criação e formação de indivíduos que questionem a realidade, tomando consciência dos direitos, deveres e necessidades políticas do meio, compreendendo conflitos e buscando soluções favoráveis para todos.

Diante de tudo, o papel da disciplina visa despertar a criticidade de alunos e professores contribuindo para a formação e a consolidação da cidadania. Os objetivos para a trabalhar, estão no direito constitucional do indivíduo de receber educação, tendo como função principal formar e informar. É preciso então, apresentar metodologias que favoreçam o desenvolvimento desta proposta no ensino fundamental para que este direito seja preservado desde o ensino fundamental.

Agregado a isto quando o indivíduo entende seu papel social as questões de geopolítica envolvidas em seu cotidiano, este transforma-se em um ser questionador de seus direitos e consciente de seus deveres passando a compreender de maneira ampla o que vem a ser cidadania, oferecendo sentido real e amplo ao termo.

Quando observados os dados quantitativos, sobre estas informações percebemos que o indivíduo no início da sua formação não se interessa pelo sentido real da democracia, não compreendendo qual seu verdadeiro papel na sociedade nem os termos que se fazem presentes nestas necessidades colocando-se alheio ao que ocorre em sociedade que faz parte de sua

vida desde o seu nascimento.

Já se apoiando na geopolítica este indivíduo se transformaria em um ser situado no seu tempo e espaço contribuindo para a organização social do meio, dando real função aos caminhos midiáticos do seu entorno. Este conteúdo, no entanto, só é discutido no terceiro colegial não favorecendo a formação do indivíduo em seu início da jornada escolar.

As dificuldades encontradas no aprendizado de geopolítica no Ensino Fundamental, estão presentes frequentemente na falta de atrativos que a disciplina oferece, e na questão de transmissão de conhecimentos uma vez que se oferece conceitos prontos, não permitindo a quem o recebe identificar e solucionar o problema, dificultando o entendimento durante a sua leitura dificultando a percepção da importância da matéria pelo educando deixando-o a parte no processo de construção do saber.

Segundo Rosa (2001), para que a criança se torne sujeito do seu processo de desenvolvimento, em suas ações diárias, deve-se permitir que ela construa por si valores e regras no dia a dia que favoreçam suas interações com o mundo físico e social a geopolítica para ser uma matéria de eficiência necessita também desta relação. Unido a este processo está a qualidade das execuções destas atividades justificadas pela necessidade funcional dos mecanismos de controle de movimento, necessários para desenvolver habilidades e interiorizando-as construindo o conhecimento.

Quando se constrói esta relação entre o processo de aprendizagem e o ensino

de geopolítica de forma natural e comum que a criança se utilize de sua mobilidade levando a crer que esta fará parte da sua vida permanente dando significado ao aprendizado.

O ensino fundamental tem um papel muito importante para desmistificar a dificuldade de aprender geopolítica e outras disciplinas como geografia, matemática etc, pois nesta fase a ideia, não é somente dizer a criança quais são as intenções ao se ensinar os conceitos, mas construí-los por meio de experiências, uma vez que estas fazem parte do desenvolvimento cognitivo do dia-a-dia da criança. As atividades, porém, devem ser diferenciadas favorecendo a construção de vários conceitos de maneira lúdica.

É nesta fase que os conceitos são construídos de forma eficiente transformando a maneira de ver e conceber a disciplina, modificando seus conceitos pelo educando e pelo educador. Nesta perspectiva a geopolítica além de ser um objeto social, pode ser considerado ferramenta adequada para ensinar uma vez que está sempre presente na vida dos alunos.

Rosa (2001) em seus registros, elenca que existe no ser humano uma tendência a automatizar os movimentos e pensamentos, esta tendência pode ser considerada um fator importante para o processo de aprendizagem, pois a necessidade de atenção favorecida por situações de aprendizagem torna-se contribuições infalíveis ao processo uma vez que ao concentrar-se a criança assimila os conceitos ensinados e desenvolve habilidades que somadas a outras atividades auxilia no desenvolvimento da leitura, da linguagem, da

escrita, da resolução de cálculos, eliminando dificuldades apresentadas, podendo estas ser primordiais para que se compreenda os conceitos que se deseja ensinar.

O raciocínio lógico envolto no ato de analisar a geopolítica global favorece também o desenvolvimento de novos conhecimentos, capacitando assim o indivíduo a estimular sua criatividade contribuindo também para a compreender os problemas do seu cotidiano, uma vez que as crianças são desafiadas nas mais diversas situações que lhe colocam em contato permanente com conceitos geográficos propriamente ditos.

O conseguir realizar e vencer os desafios propostos gera sentimentos de satisfação e competência vencendo as limitações e destruindo barreiras internas que são construídas quando ocorrem fracassos permitindo errar e aprender com o erro, concebendo práticas educacionais que servem como instrumentos de formação que auxiliem a construção da personalidade transformando-os em produtores do seu próprio conhecimento desenvolvendo diferentes habilidades.

A geopolítica pode ser considerado um grande auxiliar do aprendizado de geografia pois ele oferece estes desafios potencializando o conhecimento de forma gradual oferecendo dificuldades a cada etapa oferecida ao educando (RCNEI, 1988), constantemente aprende-se geografia observando o ato de compreender a geografia não pode ser considerado unicamente o ato de ensinar geopolítica, pois este é um auxiliar do processo educativo, que serve como estratégia para a construção dos conceitos

que se quer alcançar de acordo com o objetivo didático que se tem previsto tendo como ponto de partida a intencionalidade de reconhecer o sistema utilizado.

A utilização de ferramentas que trabalhem a geopolítica de maneira educativa com objetivos pedagógicos, auxiliam o desenvolvimento da criança uma vez que “Ao manipular objetos, a mesma desenvolve sua capacidade sensório-motora e interage com o meio crescendo física, emocionalmente e socialmente” (FRIEDMAN, p.68, 1996).

Ao apoiar-se nesta ferramenta pedagógica, o professor está colaborando para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, uma vez que ambas práticas estão presentes no cotidiano da criança facilitando a inserção de conceitos, e fórmulas teóricas que contribuirão para a potencialização de situações de estímulo, por meio do incentivo e da participação crie-se novos conhecimentos significativos para ela.

Desta maneira o olhar sobre as formas de ensinar geopolítica devem estar voltados a observá-la como instrumento valioso no desenvolvimento educacional da criança, transformando as atividades atraentes aos olhos recebendo uma dimensão educativa incomensurável. É preciso lembrar que ao incluir disciplina de geopolítica no ensino fundamental, o professor deve ter em mente os objetivos claros, para que estes atinjam o estágio de desenvolvimento da criança. O professor deverá também propiciar, mediar e organizar um ambiente favorável à interação e a aprendizagem suprimindo as necessidades de seus alunos.

O contato com diferentes tipos de informações, as buscas de diferentes métodos para alcançar as soluções finais destas atividades escolhidas para ministrar tal disciplina durante o período infantil podem favorecer o processo futuro de aprendizagem por meio do momento em que estes são adequados às faixas etárias da criança.

É fundamental que por meio das escolhas e explicações adequadas oferecidas pelos professores as crianças se descubra as respostas por si mesmas, através de situações desafiadoras que estimulem a criatividade, como também é necessário considerar as brincadeiras que as crianças trazem de casa ou da rua, organizadas independente da participação de um adulto, pois estas servem como diagnóstico do que elas conhecem e dizem respeito tanto ao meio físico como social o qual o indivíduo se insere.

A utilização da geopolítica no Ensino Fundamental, favorece então a modificação das maneiras de transmitir os conhecimentos geográficos, possibilitando as interferências necessárias para que a sociedade seja formada de indivíduos criativos, dinâmicos, sensíveis, inventivos, descobridores e encorajadores de sua autonomia, com pensamentos críticos, chegando a níveis mais elevados do conhecimento.

As maneiras que são escolhidas as atividades, devem contribuir consideravelmente para a ampliação dos conhecimentos já assimilados pela criança, considerando a bagagem social vivida, observando que o aprendizado desta, uma vez que seu processo é contínuo e abstrato,

ao realizar as atividades se estabelece a relação com o ambiente físico e sócio cultural.

Desta forma, as competências e habilidades geográficas se desenvolvem espontaneamente como qualquer outra habilidade, sem maiores traumas e problemas futuros, contribuindo para que se aprenda e se goste de geografia.

O RCNEI (Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, 1998), define que é desde os primeiros meses de vida que a criança se vê em contato com conceitos espaciais favorecendo a complexidade de atividades propostas de acordo com a fase que está se encontra. Este segue ainda sugerindo atividades específicas as idades, respeitando o desenvolvimento da criança.

A Metodologia escolhida para ensinar geopolítica tem por responsabilidade construir uma nova ética que se entenda por eficiente, contendo ideias e projetos que busque hegemonia da sociedade no modo como está se reproduz e produz, problematizando e mudando valores ditos universais.

Entende-se, que só será possível preservar e superar as dificuldades de ensinar geopolítica no ensino fundamental por meio da reestruturação utilizada em métodos e maneiras de ministrar aulas no Ensino Fundamental, pois a escola é um local coletivo, onde se vive em pequeno grupo partindo do princípio de que ninguém modifica sua consciência separadamente do mundo.

Tende-se então a aproveitar o espaço, para criar uma Metodologia de geografia que favoreça e crie novos conceitos de

humanidade e mundo oferecendo uma prática reflexiva por meio de experiências e diálogos, que baseados na teoria sejam encaminhados para a prática transformando a realidade da vida, modificando a maneira de ver a geopolítica.

É necessário então oferecer diferentes abordagens para que o trabalho ofereça um contexto diferenciado para os conteúdos permitindo a inter-relação entre as diversas disciplinas para que assim se permita transpor a real intenção do conhecimento propostos, favorecendo a construção de novos conceitos.

Estes conceitos devem ser trabalhados na escola, levando em conta que fazemos a nossa história em comunhão com o planeta, porém, necessitamos de certas condições para modificar as condições de vida a qual estamos interligados.

Tais princípios se realizam pela adoção de múltiplos procedimentos participativos e dialógicos que levam educando e educador a conhecer seu processo de sistematização valorizando a ação e a reflexão.

O objetivo de trabalhar a geopolítica no ensino fundamental, passa hoje por uma enorme lacuna social no que se refere à compreensão de uma disciplina que busque a transformação plena, que favoreça englobar as múltiplas esferas da vida planetária e social, inclusive individual, dificultando o processo transformados existente na educação.

Com essa finalidade, a modificação da Metodologia de geografia ministrada no Ensino Fundamental necessita ser realizada de modo coerente com teoria emancipatória que resulta na compreensão

de que este processo se torna indispensável para o entendimento da educação como instrumento mediador de interesses e conflitos entre agentes do meio que buscam se apropriar do aprendizado oferecido e de seus recursos de modo a diferenciar as condições de desigualdade em contextos específicos tendo o diálogo como base do processo. Porém este deve ter um objetivo específico, se aprofundando nos problemas sem ignorar os saberes de forma a criar uma concepção crítica.

Outra finalidade de modificar as metodologias seria abrir a percepção das questões ligadas à disciplina, observadas em sua dimensão, estas entendidas pelos indivíduos por meio dos olhares que eles têm. Este entendimento nos leva a perceber as relações existentes entre educação, sociedade, trabalho e natureza, com um processo global de aprendizagem para seu desenvolvimento psicossocial.

A compreensão de que o desenvolvimento da capacidade teórica do agir em situações concretas do cotidiano da vida, conhecendo a realidade em um processo de sistematização reflexão e ação passando por um processo de compreender o que se fala transformando e reafirmar a educação como prática social que contribui para o processo de construção de uma política consciente que resultará em um processo concretização de alguns princípios indispensáveis para a evolução humana.

É essencial também considerar o desenvolvimento cognitivo do aluno considerando sua idade, sua identidade cultural e social, e os diferentes significados e valores que a metodologia de geografia

escolhida pode oferecer para eles para que se favoreça esta construção de conhecimento de forma significativa. Os temas sugeridos devem ser flexíveis o suficiente para que abrigue a curiosidade e as dúvidas dos alunos do Ensino Fundamental favorecendo a sistematização dos diferentes conteúdos e seu desenvolvimento histórico conforme as características da turma a ser trabalhada.

Esta afirmativa passa pela reorganização de atividades interessantes que permitam a elaboração de conhecimentos que sejam compatíveis com o desenvolvimento intelectual do aluno e seus diferentes momentos de desenvolvimento, favoreçam a correlação do que se estuda ao momento que ele se encontra em sua vida, situando o aluno ao seu mundo.

O aluno torna-se então sujeito de seu aprendizado, dando movimento e ressignificando o mundo desenvolvendo a capacidade de construir explicações para o que ocorre a sua volta favorecendo assim a espontaneidade do movimento tendo como indispensável e fundamental a interferência do professor questionando, informando, apontando as relações, desenvolvendo problemas desafiadores, trazendo exemplos, organizando os trabalhos, apoiando-se em diversos materiais, favorecendo a expressão do conhecimento anterior dos alunos contribuindo para a reelaboração destes conhecimentos.

Para isso, no entanto, é preciso que o professor tenha claro para si que na medida em que os alunos tomem consciência de que as questões de geopolítica buscam explicar assuntos que englobam o homem

e seu entorno, em qualquer lugar que ele viva, oferecendo a solução dos problemas urgentes e pertinentes.

A escola é sem dúvida o lugar mais propício de se discutir tais questões que dizem respeito a toda a comunidade, uma vez que concentra um grande contingente de crianças, jovens e adultos formadores de opiniões.

Assumir a geopolítica como projeto significa enriquecer o trabalho pedagógico da escola uma vez que se trata de uma vertente que exige por sua própria natureza, o exercício da transdisciplinaridade envolvendo todas as disciplinas e áreas do conhecimento por meio da inter-relação da grade curricular. Além de criar atividades que permitam iniciativas iniciais de discussão contando com o apoio de diretor, coordenador, professores, e comunidade, é preciso também criar projetos extraclasse que oferecem oportunidade aos alunos de desenvolverem o senso de cidadania exteriorizando o que se aprende, interagindo e favorecendo ações que ampliem os limites da escola para a sociedade.

Um indivíduo torna-se cidadão ao perceber que existem problemas comuns a várias pessoas ao descobrir que tem quanto membro da sociedade direitos e deveres, ao criar mecanismos de expressar publicamente sua opinião e quando entende que é preciso reunir forças para realizar as mudanças.

As escolas possuem programas, espaços, que deveriam ser ampliados, mas para isto são necessários incentivos econômicos, metodológicos e legais para apoiar o ensino de novas Metodologias, porém, as escolas

não pode dar o empurrão sozinho é preciso ter como ponto de partida projetos que procurem conscientizar os alunos desde a sua primeira infância, favorecendo a construção de noções científicas com uma menor complexidade ampliando suas primeiras explicações conforme seu desenvolvimento lhe permite.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o conhecimento para ser pertinente em geografia utilizando a geopolítica como ponto de partida no Ensino Fundamental, não se deriva de saberes desunidos, mas de apreender a realidade por meio de um contexto significativo de forma global, percebendo o ser humano como uma unidade diversa, e complexa, favorecendo a compreensão do quadro de crise em que se vive, utilizando o espaço escolar para modificar o pensamento e transformar a realidade por meio do diálogo.

Observa-se também que para que haja tal transformação é necessário que todos os segmentos trabalhem juntos, utilizando-se de métodos e atividades adequadas para a transformação das crianças por meio da construção de novos saberes, levando a escola a ocupar seu lugar de mediadora para que a mudança se dê após a reflexão sobre o crescimento desenfreado da tecnologia fazendo-o de forma consciente.

Percebe-se ainda que é preciso dar a geopolítica o devido valor delimitando o tema, considerando-a como transformadora quando realizada pela própria comunidade, por meio do respeito e do conhecimento

dos saberes dessa população, modificando a política cultural da sociedade transformando os valores norteando os conteúdos oferecendo um potencial crítico a população exercitando o questionamento e a opção de valores significativos mais dignos.

Esclareceu-se o papel da escola que não pode e não consegue realizar esta transformação sozinha devido à falta de espaço e continuação dos projetos, por falta de espaço social, e conhecimento, antes de mais nada é necessário que o professor apreenda o conhecimento para depois transporta-lo para seus alunos de forma significativa e ordenada.

Tudo leva a crer que a geopolítica só poderá ser considerada uma disciplina trabalhada com sucesso quando esta for incutida no cotidiano, tornando-se prática diária, para isto, seria necessárias uma transformação e uma conscientização social, levando o indivíduo a perceber-se participante e responsável pelo meio em que se vive.



VALDECI FELIPE DO NASCIMENTO

Licenciado e Bacharel
em Ciências Sociais –
Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita Neves –
UNESP, Professor de Ensino
Fundamental II e Médio na
Prefeitura de São Paulo.

REFERÊNCIAS

GOMES, F.L. VLACH, V.R.F.O ENSINO DE GEOGRAFIA POLÍTICA E GEOPOLÍTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DO DISTRITO DE UBERLÂNDIA- MG – 2001.

CARVALHO, A.M.P e Gil Peres, D. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA. TENDÊNCIAS E INOVAÇÕES. São Paulo. Cortez,1993.

CHASSOT, A.A. GEOGRAFIA ATRAVÉS DOS TEMPOS. São Paulo, Ed . Moderna, 1994.

FRIEDMANN, Adriana: BRINCAR, CRESCER E APRENDER – O RESGATE DO JOGO INFANTIL. São Paulo: Moderna, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Brasília: MEC/SEF, 2002.

ROSA, Sanny S. da. BRINCAR, CONHECER E ENSINAR. São Paulo: Cortez, 2001.



A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre pesquisas de psicanálise ligadas a Pedagogia, que busca informação a respeito da Literatura Infantil no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, criar atividades didáticas para que a criança se torne cada vez mais participativa e ativa no processo da educação. Para que esse objetivo seja alcançado, o trabalho terá enfoque na transdisciplinaridade, isto é, possibilitando que o trabalho com a Literatura Infantil envolva disciplinas curriculares, somando com as experiências de cada um: a sua realidade com o conhecimento das diferentes culturas que a criança encontra no seu cotidiano, levando-a a sair do mundo da fantasia para o mundo real.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade; Psicanálise; Literatura Infantil.

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte da pesquisa de alguns estudiosos de educação infantil sobre a amplitude da literatura infantil, na introdução da criança no mundo real.

A intenção é provocar uma reflexão sobre o que uma criança que ainda não domina o sistema de escrita pode saber em relação a leitura e pensar em possíveis conteúdos de ensino.

O que leva uma criança a participar de situações de leitura: ouvir histórias, manusear livros e gibis, observar folhetos de propaganda, enfim, descobrir o prazer que essas atividades podem lhe proporcionar.

O presenciar de situações em que o adulto interage com textos, folheiam o jornal, leem um livro, verificam a lista do supermercado. Perceber o significado que essas pessoas dão a essas ações e objetos e, assim, poder atribuir finalidade à leitura.

Ao lançarmos um olhar para a situação de leitura dentro do espaço escolar notamos que é diferente de ler em casa. A escolha do que ler em situações coletivas está além do desejo pessoal de cada um; o espaço nem sempre permite uma posição mais confortável.

O objetivo dentro de uma unidade educacional é ler para se divertir, emocionar-se, buscar uma informação, conhecer melhor o mundo e também para aprender a ler.

A leitura fora do espaço educacional é ocasional ou improvisada. Dentro dela, precisa ser bem planejada. Ou seja, existem muitos jeitos de se ler com as crianças, e contemplar essa diversidade que é tão

importante na formação de um bom leitor.

E neste planejar que vislumbramos a possibilidade de criar parcerias por meio da transdisciplinaridade no fazer infantil de contos e recontos com a literatura infantil.

ORIGEM DA LITERATURA INFANTIL

Contar história deve ser algo natural do ser humano aflorado no momento em que se sentiu necessidade de falar, transmitir alguma experiência sua, que poderia ter significados para todos.

Não há povo que não se orgulhe de suas histórias, tradições e lendas, uma vez que são as expressões de sua cultura e devem ser preservadas.

A célula mater da literatura infantil, hoje conhecida como clássica, encontra-se na Novelística popular medieval que tem suas origens na Índia. Descobriu-se que, desde essa época, a palavra impôs-se ao homem como algo mágico, como um poder misterioso, que tanto poderia proteger, como ameaçar, construindo ou destruindo.

A literatura infantil constitui-se como gênero durante o século XVII, época em que as mudanças na estrutura da sociedade desencadearam repercussões no âmbito artístico.

Seu aparecimento apresenta características próprias, já que decorre da ascensão da burguesia, do novo status concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola.

No século XVII, é a época em que a criança passa a ser uma pessoa diferente

do adulto, ou seja, com necessidades e características próprias, pelo qual deveria receber uma educação especial com objetivo de prepará-la para a vida adulta.

Em 1697 a literatura infantil na Europa teve como ponto de partida a publicação da obra do francês Charles Perrault: Contos da Mãe Gansa. Sua expansão ocorreu simultaneamente na Inglaterra graças aos acontecimentos da época que influenciaram na determinação das características que foram adotadas.

Ao passo que na Europa teve seu início no século XVIII, no Brasil, esse rico trabalho surgiu em meados do século XX e XIX. Em 1808, com a implantação da Imprensa Régia começaram a publicar livros voltados as crianças. A adaptação do modelo europeu chegou ao Brasil por intermédio de Portugal, ocorrendo uma apropriação brasileira de um projeto educativo e ideológico que via no texto infantil e na escola, estes voltados à formação do cidadão.

E visto que a presença de uma protagonista criança é um dos procedimentos mais comuns da literatura infantil e a imagem da presença nos textos dessa época é estereotipada e apresentava a preocupação ao patriotismo.

Diante de tantos autores da literatura infantil, no Brasil destaca-se como o mais rico trabalho Monteiro Lobato, o qual retrata em suas obras a fantasia e a imaginação.

A análise sobre a literatura infantil, parte do contexto histórico em que há o seu desenvolvimento em cada período significativo do processo político, social e econômico do Brasil, revelando assim, a sua

verdadeira história.

LITERATURA INFANTIL NO SÉCULO XX

Literatura Infantil é a ideia de belos livros coloridos voltados à distração e ao prazer das crianças em lê-los, folheá-los e ouvir suas histórias contadas por alguém. Foi considerada como criação literária e tratada como um gênero menor, ou seja, fase em que a criança era vista como um adulto em miniatura, mas com tantas mudanças que ocorreram ao longo dos tempos, os textos que antes eram voltados aos adultos foram adaptados as crianças e seguiam objetivos tais como atrair a criança e levá-la a participar das diferentes experiências que a vida pode proporcionar no campo real, como no maravilhoso.

No século XX, com a psicologia experimental, revelou-se que cada estágio correspondia a uma fase de idade, isto é, as idades correspondentes a cada uma delas podem sofrer mudanças como também alterações, mas isto depende da criança e do meio em que vive.

Segundo Piaget (1987), desenvolvimento é um processo maturacional que ocorre antes da aprendizagem, criando condições para que esta se realize.

De acordo com sua teoria cognitivista e internacionalista, o desenvolvimento infantil apresenta alguns princípios básicos, os quais auxiliam o educador a planejar e a realizar a atividades educativas. Valendo-se de sua teoria, que se baseia em estágios

de desenvolvimento, estes seguem uma sequência fixa e universal; os conteúdos elaborados espontaneamente, a visão egocêntrica torna-se progressivamente socializada e objetiva:

SENSÓRIO-MOTOR

(0-2 anos); neste primeiro estágio, o qual se inicia desde o nascimento até os dois anos de idade, o pensamento da criança envolve somente em ver, ouvir, mover, tocar, provar...

Nesta fase, o contato ideal com histórias infantis acontece quando os pais lhe contam uma história a qualquer hora do dia com livros ou com os bonecos com que brinca e ainda na hora do banho, isto é, a criança brinca (manuseia) com livrinhos infantis de plástico.

PRÉ-OPERACIONAL

(2-7 anos): nesse momento, a criança ainda não domina as operações mentais, ela usa símbolos, figuras, gestos para representar uma ação ou objetos.

A criança ainda é egocêntrica. Neste estágio, a criança ao manusear um livro, vai mostrando, apontando os personagens à pessoa com quem está junto, mesmo não sabendo a sequência correta da história, pois ao ouvi-la, reconta a história da sua maneira, de traz para frente, do meio para o começo...

Começa a se interessar por livros com figuras que identifica a partir da sua experiência: por isto, as figuras devem ser o mais próximo do real.

O jogo simbólico inicia-se neste período a partir da imitação do cotidiano. Depois, a

criança simboliza, atribuindo características pessoais e interpretações próprias à realidade, envolvendo sua percepção de mundo. Bonecos, objetos que representam coisas de casa, como panelinhas, mobílias, vassouras, etc., já são fonte de grande prazer para a criança e ela brinca com eles de forma semelhante ao que vê a sua volta.

OPERACIONAL CONCRETO

(7-11 anos): a criança já é capaz de dominar as tarefas mentais; ou seja, ela sabe pensar em uma série de passos (reconhecer uma sequência), sabe classificar os objetos e assim no trabalho com as histórias infantis ela é capaz de criar as suas, identificando personagens, o início, o meio e o fim da história criada e/ou lida.

OPERAÇÕES FORMAIS:

desenvolvido entre 12 e 15 anos de idade - a criança começa a raciocinar lógica e sistematicamente. Esse estágio é definido pela habilidade de engajar-se no raciocínio abstrato. As deduções lógicas podem ser feitas sem apoio de objetos concretos. Nesse estágio das operações formais, desenvolvido a partir dos 12 anos de idade, a criança inicia sua transição para o modo adulto de pensar, sendo capaz de pensar sobre ideias abstratas.

Para Piaget (1987), a criança está centrada em si mesma, ocupada em conhecer o mundo e atuando por meio de gestos. Já para Wallon (1995), a criança transita pela comunicação linguística e se transforma com a ajuda do meio em que vive em um intenso intercâmbio emocional inicial até atingir a comunicação verbal e evoluir para a

categoria de ser humano amadurecido.

Diante dos dois pontos de vistas acima, chega-se a um ponto comum em que as atividades educativas com histórias infantis se iniciam nos seis primeiros anos de vida – a criança na educação infantil – fase em que constroem e desenvolvem à sua maneira particular de ser sempre, se inteirando com o meio.

De acordo com Piaget (1987) as crianças adquirem valores morais, não por internalizá-los ou absorvê-los de fora, mas por construí-los interiormente na interação com o meio ambiente.

Nesta fase, ouvir histórias, entre outras atividades, é possibilidade real de desenvolvimento e aprendizagem.

As histórias infantis exercem um grande fascínio nas crianças, são caminhos de descoberta e compreensão do mundo. Segundo Bettelheim (2002), “o conto de fadas procede de uma maneira consoante ao caminho pelo qual uma criança pensa e experimenta o mundo; por esta razão os contos de fadas são tão convincentes para ela”.

O processo educativo voltado a esse trabalho do mundo maravilhoso da fantasia leva à criança a uma reflexão crítica, uma vez que com o contato com as histórias que tratam de preconceitos, perdas, diferenças, fazem com que promova a possibilidade de integração social de todos os indivíduos e também a aceitação de tal situação, isto é, buscam-se valores e respeito.

Com base nesse novo estudo, a literatura infantil necessitou se adequar a uma nova fala, a uma nova escrita, portanto,

o ato de ler ou ouvir se transforma num ato de aprendizagem, retratando que o livro infantil é entendido como uma mensagem, comunicação entre o autor-adulto que possui a experiência real e o leitor-criança que adquire tal experiência.

NOVOS CAMINHOS DA LITERATURA INFANTIL

Os caminhos da literatura infantil começam quase sempre pelos primeiros olhares entre a criança e o adulto, pelas trocas que se traduzem em afagos entre uma cantiga de ninar e algo que se ouve com encanto e nesse espaço que nasce o olhar, a palavra e o sentimento.

O mundo estabelecido pelo literário é a convocação que transforma e converte a fantasia em realidade. A literatura infantil é algo mágico, a qual revelam no leitor as características de cada personagem.

A literatura infantil passa a ser valorizada, como uma ampliação na formação mental da criança, bem como na vida cultural de uma sociedade.

O mundo está sempre passando por mudanças, transformações e hoje se torna ainda mais forte por causa dos avanços tecnológicos. Desta forma, o homem tem que estar sempre preparado para tal, ou seja, deve ser consciente e caminhar na busca de novas informações. Essas transformações não são somente externas, mas especialmente internas e é por isso que o trabalho de conscientização é muito rico.

A vida se torna um grande desafio ao homem: o adulto deve estar preparado

para transmitir experiências, valores, cultura a criança desde sua infância e para isto acontecer positivamente a peça fundamental é a palavra, ou seja, a valorização do diálogo.

Entretanto, é citado que essa palavra leva o leitor a um maior estímulo e que a partir dela se forma a consciência de mundo das pessoas e por meio da leitura, o homem busca caminhos para seguir, fazendo uma ligação com o mundo real e o mundo imaginário.

Com este novo pensamento direcionado a literatura infantil, a escola é vista como um espaço amplo e rico. Espaço esse, que estimula o exercício da mente, desenvolve a percepção do real em suas diversidades, a consciência do eu em relação ao outro, amplia a leitura do mundo em seus vários aspectos e dinamizam o estudo e o conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente. É na escola que se permite a formação do autoconhecimento, o acesso ao mundo da cultura e mormente da sociedade em que vive.

Diante da visão que se tem hoje da escola, pode se dizer que tanto esse espaço que ela oferece como a literatura infantil, ambas expressam noções e caminhos para mudanças, transformações e por isso essas duas pontes têm o objetivo de estimular e resgatar os valores que foram esquecidos em razão das constantes evoluções que estão sempre acontecendo. Esse trabalho parte de materiais enriquecedores, apropriados a faixa etária e os educadores são preparados para realizá-los, não deixando de seguir seus objetivos e auxiliar as crianças a buscarem informações e também prepará-

las para desenvolver a mente para recebê-las de tal forma que construa seu próprio conhecimento.

A literatura infantil faz com que a criança viva e retrate no mundo imaginário o seu mundo real, isto é, por meio do lúdico a criança expõe seus sentimentos, seus medos, suas emoções sem ser reprimida, já que adquire a confiança do adulto no decorrer de seu desenvolvimento e da construção do conhecimento. Para que esse trabalho ganhe mais força é preciso tornar o ambiente acolhedor e seguro a todos que permanecem nele.

A literatura é um dos espaços mais significativos para que se aprenda a caminhar com largueza e criação, portanto, uma história, quer seja conto, lenda ou mito é sempre um presente carinhoso que se oferece às crianças e aos adultos também, visto que da relação entre o texto e o leitor existe quase sempre uma grande possibilidade de encontrar caminhos que ensinem alguns segredos da alma e da vida.

TRANSDISCIPLINARIDADE

Transdisciplinaridade é a junção de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado com uma finalidade comum dos sistemas, oferecendo também uma nova visão da Natureza e da Realidade.

A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos e reside no desafio de valorizar a linguagem simbólica, intuitiva e emocional no processo de construção

do conhecimento. (Do art. 11 da Carta de Transdisciplinaridade, editada em 1994 por Bassarab Nicolescu).

A Transdisciplinaridade implica numa postura sensível, intelectual e transcendental perante si mesmo e perante o mundo bem como também em aprender a decodificar as informações vindas de diferentes níveis que compõem o ser humano e como eles repercutem uns nos outros.

O olhar transdisciplinar remete a um todo significativo que emerge de um diálogo constante entre a parte e o todo, busca encontrar os princípios convergentes entre todas as culturas.

A partir do conceito mencionado, destaca-se Edgar Morin (2004), filósofo francês que defende a educação transdisciplinar na Era Planetária: o ensino na Era Planetária deve ser um ensino radicalmente reformado.

Para ele, a era planetária é o momento em que todos os seres humanos se encontram numa mesma espécie em comunidade cada vez maior, ou seja, desde o século XVI vem caminhando até os tempos atuais os avanços tecnológicos, os quais resultam em um crescimento e desenvolvimento da sociedade – momento em que o ser humano se apresenta em um número maior da espécie e com isso resulta também na busca cada vez maior de conhecimentos, informação, etc.

É ressaltado em sua ideia que o importante não é só o conhecimento abstrato, mas também o conhecimento de si próprio.

Na Era Planetária, precisa-se de um pensamento transdisciplinar para se criar

novos formatos educacionais e que deva percorrer desde o Ensino Fundamental até a Universidade.

O OLHAR DA PSICANÁLISE NA LITERATURA INFANTIL

O ponto de partida desta pesquisa se refere as fundamentações que Bruno Bettelheim mostra em sua obra, “A Psicanálise dos Contos de Fada”, que retrata o trabalho que a psicanálise faz sobre os contos de fada contribuindo na busca das motivações, dos significados das emoções do consciente, do inconsciente, de um bom relacionamento tanto dentro como fora do ambiente familiar, bem como para o desenvolvimento emocional e moral das crianças de todas as idades.

O homem está sempre buscando significados e interpretações para sua vida, para sua necessidade. Essa necessidade de compreender a vida está voltada à maturidade de cada indivíduo, ou seja, ao longo das fases do desenvolvimento que o ser humano passa e que chega a um resultado.

A psicanálise ajuda no trabalho com as crianças a encontrar esse significado – o significado na vida de cada uma delas, trabalho este que é de grande importância hoje, como foi no passado, na criação de uma criança.

Na psicologia destaca-se Piaget (1987) com as fases do desenvolvimento, isto é, cada fase está relacionada com a faixa etária em que a criança se encontra: desde o nascimento até a adolescência. Esses passos que são percorridos fazem com que a criança

entenda e compreenda a si própria e o outro. Este ponto diz respeito também ao trabalho que a psicanálise faz a partir dos contos de fada.

A psicanálise dos contos de fada ressalta os significados internos, isto é, a criança ao ler, ao ouvir um conto de fada, encontrará o seu eu e o seu emocional, portanto, ela se deparará com suas emoções, suas experiências vividas ou transmitidas pelos adultos de seu meio. Pode-se dizer que o conto de fadas traz no seu contexto os dois lados da moeda: o que faz o bem e o que faz o mal, assim sendo, a criança orientada por um adulto saberá com o tempo fazer a distinção entre o par – o que é fada e o que é bruxa, significado da morte, da perda.

A psicanálise afirma que os significados simbólicos dos contos maravilhosos estão ligados aos eternos dilemas que o homem enfrenta ao longo de seu amadurecimento emocional. É durante essa fase que surge a necessidade da criança em defender sua vontade e sua independência em relação ao poder dos pais ou à rivalidade com os irmãos ou amigos.

É nesse sentido que a literatura infantil e, particularmente, os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo à sua volta. O maniqueísmo que divide as personagens em boas e más, belas ou feias, poderosas ou fracas, etc. Facilita à criança a compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou convívio social. Tal dicotomia, pode ser transmitida por intermédio de uma linguagem simbólica, e durante a infância, não será prejudicial à

formação de sua consciência ética. O que as crianças encontram nos contos de fadas são, na verdade, categorias de valor que são perenes. O que muda é apenas os conteúdos rotulados de bom ou mau, certo ou errado.

Lembra a psicanálise, que a criança é levada a se identificar com o herói bom e belo, não em virtude sua bondade ou beleza, mas por sentir nele a própria personificação de seus problemas infantis: seu inconsciente desejo de bondade e beleza e, especialmente, sua necessidade de segurança e proteção. Pode assim superar o medo que a inibe e enfrentar os perigos e ameaças que sente à sua volta, podendo alcançar gradativamente o equilíbrio adulto.

Por intermédio do contato que a criança tem com o mundo da literatura infantil, ela descobre que cada personagem revela um sentimento, palavras que fazem parte da personalidade da própria figura, sendo assim, a criança busca algo na qual possa se identificar no decorrer da leitura e assim começar a entrar na história como o personagem da mesma, trabalho esse, que faz com que a própria criança expanda seu pensamento e se conheça mais. É a partir desse contato que tem com o mundo maravilhoso que ela percebe o desdobramento do eu para o outro, o qual a leva a caminhos para ampliação de uma visão de mundo, a descoberta do verdadeiro sentido das coisas como também a moral que cada história transmite a ela.

Abramovich (1995) coloca sobre as histórias infantis: É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, das dificuldades, dos impasses, das soluções, que

todos atravessamos e vivemos, de um jeito ou de outro, mediante a problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelos personagens de cada história (cada um a seu modo). E assim esclarecer melhor os nossos ou encontrar um caminho possível para resolução deles...”.

Bettelheim (2002) assinala que as crianças ao ouvirem histórias, aprendem sobre problemas interiores dos seres humanos e sobre suas soluções, e também por meio delas a herança cultural é comunicada às crianças, tendo uma grande contribuição para sua educação moral.

Bruno Bettelheim (2002) cita que essas histórias revelam algo fundamental: que as dificuldades são inevitáveis na vida, mas se a pessoa não se intimida e as enfrenta com firmeza, poderá conquistar sua felicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura, em especial a infantil tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: de seguir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto, estimulado pela escola.

Ela é fundamental para o crescimento intelectual da criança, porque ela permite no decorrer do desenvolvimento, a possibilidade de experimentação de várias sensações como: alegria, medo, riso, tristeza, etc. São estes sentimentos que ajudam a criança no desenvolvimento psicológico e emocional, porque a criança enfrenta seus medos seus anseios naturalmente e tranquilamente de

acordo com sua faixa etária, garantindo-lhe um crescimento saudável e uma maturação biológica de acordo com a formação e estrutura cerebral.

Ao pensarmos na importância da literatura infantil como ferramenta para alfabetização questionamos uma variedade de assuntos e temas, entre eles: o papel da escola, do educador, do educando e a interação que se faz entre eles, ou seja, como nos dias atuais, a literatura infantil vem sendo trabalhada em sala de aula, uma vez que, a escola sempre priorizou e prioriza, a leitura como ponto de partida para o desenvolvimento e sucesso do aluno em toda sua vida escolar.

Percebemos que as atividades desenvolvidas dentro de sala de aula, são muito exploradas com os diversos recursos existentes como os teatros, músicas, fantoches, poesias, textos literários infantis, parlendas, desenhos, que são a representação gráfica das histórias, havendo também, a criação de pequenos textos de acordo com cada faixa etária, redirecionando assim as várias formas de desenvolver a leitura; e nada mais educativo e eficiente que o lúdico como atividade pedagógica; fazendo com isso um meio significativo para o aluno em relação à literatura infantil.

Este estudo começou a delinear-se de acordo com as questões norteadoras, que serviram de apoio para todo o percurso deste trabalho, e também, nos levaram ao referencial teórico que nos deu suporte para que fizéssemos passo a passo à trajetória geral do mesmo, sendo desde o início muito gratificante, pois o tema escolhido foi muito prazeroso, uma vez

que a literatura infantil, sem dúvida, é muito rica e porque não dizer mágica, e nos envolve completamente, desde sua origem, já que não deixa de ser a própria história.

Este tema também teve como proposta estimular a reflexão de todos nós enquanto educadores, sobre as principais importâncias da Literatura Infantil, e seu significado para a construção da melhoria da educação.



VALÉRIA CRISTINA PRIMO GRACIANO

Graduação em Pedagogia
pela Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras (2006);
Especialista em Arte e
Educação pelo Centro
Universitário Claretiano-
Ceucar (2010); Assistente de
Diretoria na Emei Cantos do
Amanhecer – Prefeitura de
São Paulo (SP).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 16a edição, 2002

COLL, Augusti Nicolau et al. Educação e transdisciplinaridade. São Paulo: Triom, 2002.

MORIN, Edgar. Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Instituto Piaget, 2004

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: LTC editora, 4a edição, 1987.

WALLON, H. As origens do caráter na criança. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.



A MOTRICIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DOS CEIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO

RESUMO: Esta pesquisa tem por objetivo de levar a reflexão sobre como os educadores nos CEIs da rede pública de São Paulo pode favorecer o desenvolvimento da motricidade. Durante toda pesquisa percebemos que o brincar cria condições desafiadoras para que motricidade se desenvolva, e ele se apresenta por meio de varias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem o movimento e mobilidade física da criança. Podemos perceber que uma criança que brinca desenvolve a motricidade. Esta pesquisa traz também uma reflexão sobre a importância das pesquisas de PIAGET (1982) e suas contribuições para o desenvolvimento da criança de um a três anos. Com as brincadeiras as crianças exploram o corpo e os espaços exercem o controle de si mesmas. A função do brincar no processo educativo possibilita que às crianças novas formas de interagir e aprender. Como o currículo na educação infantil se constrói para que os bebês e crianças se desenvolvam brincando.

Palavras-chave: Educação Infantil; Movimento; Brincar.

INTRODUÇÃO

A criança é um indivíduo em pleno desenvolvimento, e nesse processo complexo podemos considerar que na primeira infância existe forte relação entre os movimentos motores e intelectuais. Assim a motricidade que é adquirida desde o nascimento, possibilita o seu próprio conhecimento, do outro e dos objetos ao seu redor.

É fundamental que o professor desenvolva um trabalho intencional baseado em conhecimentos teóricos e práticos. Trabalho este que evidencie a motricidade, a infância e os processos vivenciados pelas crianças e que estas possam movimentar sentir, compreender e inventar.

É grande o volume de jogos e brincadeiras encontradas nas diversas culturas que contemplam as sequências motoras, propiciando conquistas no plano da coordenação e precisão do movimento. Percebemos a importância do brincar dentro nos CEIs. Os bebês e crianças antes confinados em berços e espaços fechados têm hoje a possibilidades de movimentar-se e desenvolver todas as suas capacidades motoras.

O tema motricidade na Educação Infantil é tão amplo e tão rico que quanto melhor trabalhado, maiores serão as suas possibilidades de movimento, de expressão, de interpretação, do brincar e da sensação de liberdade.

OS REFERENCIAIS QUE NORTEIAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Os educadores dos CEIs (Centros de Educação Infantil) têm como principal objetivo construir um ambiente propício para que o cuidar e o educar sejam norteadores de aprendizagem. Ao entrar no CEI vemos uma vida pulsante às crianças estão lá para apreender o mundo.

Devemos refletir elaborar e organizar planos e propostas pensando no desenvolvimento pleno da criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil trazem em seu conteúdo todas as orientações e encaminhamentos de como educadores da infância podem proporcionar as aprendizagens e experiências para crianças de 0 a 5 anos. Este documento aponta a necessidade de considerar os saberes, as curiosidades e as manifestações infantis na organização curricular. Nas bases dessas Diretrizes está uma concepção integral – ou holística – de currículo.

O currículo integral – ou holístico – tem como pressuposto que a aprendizagem se dá ao longo da vida e que o currículo deve apoiar o desenvolvimento e os interesses das crianças.

As brincadeiras, as interações e os projetos de acordo com as diretrizes devem ser realizados utilizando a escuta atenta e da consideração das manifestações infantis são os pilares. A criança é um todo: corpo mente emoção, criatividade, história e identidade social.

As áreas do conhecimento não são excluídas, mas o currículo é aberto e global, trabalha-se a partir de um amplo projeto que abarca múltiplas experiências que envolvem três pilares: linguagem, negociação e comunicação e tem como eixo a investigação e a construção de hipóteses.

Dentro das experiências de desenvolvimento motor se produz de modo espontâneo, mediante a atividade autônoma, ampliando a maturidade orgânica e nervosa.

Sendo assim, as crianças com boa saúde física e psíquica passam por todas as etapas da motricidade por sua própria conta e em determinada ordem, sem que os adultos precisem ensiná-las a sentar, engatinhar ou mesmo andar. Não é bom adiantar nenhuma fase, nem colocar a criança em uma posição que não tenha sido conquistada por ela mesma.

Ao passo que aprende a rolar, rastejar, sentar, ficar de pé e andar, (o bebê) não apenas está aprendendo aqueles movimentos como também o seu modo de aprendizado. Ele aprende a fazer algo por si próprio, aprende a ser interessado, a tentar, a experimentar. Ele aprende a superar dificuldades. Ele passa a conhecer a alegria e a satisfação derivadas desse sucesso, o resultado de sua paciência e persistência.

Além das Diretrizes Curriculares Nacionais a Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP) construiu um documento pautado nas experiências que crianças e bebês devem vivenciar nos CEIs da cidade.

O documento, Orientações Curriculares / Expectativas de Aprendizagens para a Educação infantil. A Secretaria Municipal

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

Tal orientação apresenta expectativas sobre aprendizagens que podem ser promovidas com as crianças atendidas nos CEIs e nas EMEIs.

Acreditar no avanço no desenvolvimento das crianças e trabalhar para que elas obtenham o que lhes é de direito: serem educadas e cuidadas em um ambiente que as acolha, e servir de referência para o trabalho dos professores e suscitar-lhes uma atitude reflexiva, agindo como planejadores dos ambientes de aprendizagens das crianças, além subsidiar cada professor na estruturação de um programa de atividades para cada grupo de criança.

Nos CEIs esta estruturação da prática pedagógica vem ocorrendo a passos largos.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O CURRÍCULO

Hoje os CEIs podem ser definidos como equipamentos educativos com bases nos seguintes pontos:

1. No CEI deve desenvolver ações educativas que integrem cuidados essenciais e a ampliação dos múltiplos conhecimentos, linguagem e expressão das crianças; deve respeitar a cultura de origem de cada criança; deve partilhar com as famílias e a comunidade os projetos educativos.

O CEI é um espaço de socialização de vivência e de interações.

2. O CEI deve ter um ambiente cultural que propicie a organização do espaço e do tempo é importante para a educação, interação e construção do conhecimento.

A partir destes pontos pode-se concluir que os CEIs de qualidades compartilham com as famílias e com a comunidade a educação e os cuidados essenciais das crianças, do nascimento aos seis anos, podendo trocar conhecimentos e interagir.

Pensar, analisar e perspectivar a educação de crianças pequenas em contextos institucionais específicos exige que se retomem os diferentes níveis de análise sobre a criança, percebendo-se as diferentes dimensões de sua constituição.

A complexidade deste problema para a pedagogia está em que a percepção do sujeito/criança - objeto de sua ação - é multifacetada e não admite a transposição da visão de um destes recortes de forma exclusiva e parcial. Trata-se de orientar a ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo, sobretudo a infância como “tempo de direitos”.

Um novo momento, que exige dos educadores consciência sobre a necessidade de um espaço que contemple todas as dimensões do humano, sem esquecer que toda intervenção educativa (inevitável enquanto processo de constituição de novos sujeitos na cultura) mantém em si um movimento contraditório e dinâmico entre indivíduo e cultura, movimento este que precisa ser mantido sobre estreita vigilância

por aqueles que se pretendem educadores, para evitar que se exacerbe o poder controlador das características hegemônicas da cultura em detrimento do exercício pleno das capacidades humanas, sobretudo a criação.

A MOTRICIDADE SEGUNDO PIAGET

A teoria de PIAGET (1982) é uma teoria da inteligência ou do desenvolvimento cognitivo-especificadamente como se adquire e desenvolve conhecimento. Sua uma grande importância para o estudo da motricidade, já que as ações motoras têm um papel importante e fundamental no acesso ao conhecimento. Obviamente, a questão do desenvolvimento do conhecimento é importante para a Educação Infantil.

PIAGET (1982), não tem todas as respostas, mas suas ideias oferecem um quadro rico para a conceituação do desenvolvimento pensamento das crianças, uma descrição de como se desenvolvem essas “pequenas” mentes.

Desde o início de seu trabalho PIAGET (1982) concebeu o desenvolvimento mental como uma forma de adaptação ao meio ambiente, adaptação intelectual moldada nos conceitos da adaptação biológica. Isto é, o desenvolvimento da inteligência é definido e conceituado como resultante da eficácia progressivamente maior de interação da criança com seu meio ambiente.

O trabalho de PIAGET (1982) se opõe à disposição de que o desenvolvimento mental é “inato” bem como a noção behaviorista de

que o “meio ambiente” por si só determina o desenvolvimento mental. PIAGET (1982) afirma que tanto os dotes genéticos quanto a ação da criança sobre o meio são necessários para o desenvolvimento, mas que sozinho nenhum deles é suficiente para assegurar o desenvolvimento.

Para PIAGET (1982) a chave do desenvolvimento da criança, no que se diz respeito a prática educacional, é a atividade da criança: sua ação sobre os objetos, acontecimentos e outras pessoas. Cada criança é um indivíduo singular.

Isto é, cada criança constrói a sua própria realidade, ao invés de ser um receptor passivo, e o desenvolvimento cognitivo começa com o nascimento.

De acordo com BASSEDAS (1999), as crianças aprendem de diversas formas e cita PALÁCIOS (1991) que expõe essa pluralidade de aprendizados:

Podemos considerar a existência de diversos caminhos, diferentes maneiras de aprender, cada uma destacada por diferentes teóricos: a aprendizagem mediante a experiência com os objetos, a aprendizagem conquistada com a experiência em determinadas situações, aprendizagem do prêmio ou castigo, por imitação e aprendizagem por “andaimes” por parte da pessoa adulta ou outra pessoa mais capaz. (BASSEDAS, 1999, p. 25).

PIAGET, J. (1982) salienta que a motricidade intervém em diferentes níveis no desenvolvimento das funções cognitivas. Em PIAGET (1982) existe uma grande relação entre a motricidade e a inteligência.

PIAGET (1982), (apud por FONSECA, V. 1988), classificou o desenvolvimento

cognitivo numa série de estágios. Estes estágios dividem o desenvolvimento em quatro grandes etapas:

1. Sensório - motor - este período caracteriza-se pela aparição das capacidades sensória - motora, perceptiva e linguística. É o período em que aparecem as habilidades locomotoras e manipulativas, quando o ser humano aprende a organizar a informação sensorial.

2. Pré-operatório: este período durante o qual, os processos cognitivos e deconceitualização se iniciam. Aparece a iniciação ao jogo simbólico e a linguagem.

3. Operações concretas: este período caracteriza-se pelo aparecimento do pensamento abstrato. As crianças realizam ações lógicas elementares, assim como agrupamentos de classes. O conceito de reversibilidade e de conservação é característico desta etapa; o pensamento pode preceder e guiar as ações, mas não funciona independentemente dele.

4. Operações formais: neste período, o pensamento realiza-se independentemente da ação, originando as ações mentais de grande complexidade.

Nesta pesquisa estaremos limitando no processo que abrange a fase da educação infantil, que vai de 0 a 3 anos.

Para refletir sobre algumas questões, é preciso que os educadores, olhem para a criança como alguém diferente de nós, de nossas expectativas, daquilo que projetamos para elas.

Para PIAGET, J. (1982, p.15) a aprendizagem é um processo normal, harmônico e progressivo, de exploração,

descoberta e reorganização mental, em busca da equilíbrio da personalidade.

PIAGET (1982) defende que o ensino deve ser atrativo, deve estar de acordo como os interesses e curiosidades das crianças. O espaço físico, o espaço ambiental deve ser estimulante, para que as crianças queiram aprender. Não deve ser demasiado fácil, nem demasiado difícil para não se transformar em frustração.

As tarefas a apresentar devem produzir na criança uma tensão benéfica, que a leve em busca da equilíbrio e traduza o desejo de aprender.

É preciso que relativizemos nossos conhecimentos e nossas verdades, procurando enxergar as formas peculiares que têm as crianças de pensar e de agir sobre o mundo. Só assim nossas interações / intervenções poderão ultrapassar a mera reprodução de modelos que consideramos adequados e inquestionáveis para o desenvolvimento humano, trazendo, ao contrário, transformações qualitativas e significativas nas relações, tanto da criança quanto nossas, com o mundo e com o conhecimento.

Além do aspecto apontado acima, não podemos compreender a criança fora de suas relações com a sociedade na qual está vivendo e desvinculada de suas interações com os sujeitos e com a cultura do grupo social no qual está inserida. Essas relações são constituidoras de sua subjetividade, isto é, de sua forma de sentir, pensar e agir sobre o mundo.

Pensar uma proposta para a Educação Infantil que seja capaz de enfrentar as

questões que afetam as relações entre a criança e a sociedade, não devemos imaginar que seja possível a existência de um modelo único, adequado a todas as crianças e realidades, porque isso será contrário a tudo o que sabemos sobre as diferenças que constituem as crianças, famílias e educadores, fruto de suas diferentes inserções históricas e culturais na sociedade.

Podemos e devemos, entretanto, pensar em alguns eixos orientados da construção das práticas pedagógicas, que deverão ser priorizados, a fim de garantir às crianças a possibilidade de construir seus conhecimentos de forma crítica, criativa e consistente.

As aprendizagens que podem ser selecionadas pelo professor para fazer parte do cotidiano da educação infantil foram reunidas em campos de experiências, que se alimentam da iniciativa e curiosidade infantil e do modo próprio da criança pequena criar significações sobre o mundo, cuidando de si e aprendendo sobre si mesma. Esses campos não são estanques, antes se articulam de diferentes maneiras.

A. Experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente.

B. Experiências de brincar e imaginar.

C. Experiências de exploração da linguagem corporal.

D. Experiências de exploração da linguagem verbal.

E. Experiências de exploração da natureza e da cultura.

F. Experiências de apropriação do conhecimento matemático.

G. Experiências com a expressividade das

linguagens artísticas.

Nesta pesquisa teremos como foco o desenvolvimento da motricidade que está dentro das experiências de exploração corporal.

EXPERIÊNCIAS DE EXPLORAÇÃO DA LINGUAGEM CORPORAL. A MOTRICIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS

As crianças, desde o nascimento, atuam e dão significado ao ambiente em que vivem por meio de movimentos, que são interpretados por seus parceiros culturais e se tornam gestos que, por sua vez, compõem uma linguagem corporal.

Por meio dela a criança se apropria criativamente de sua cultura e se comunica com as crianças e adultos que dela compartilham. Embora a criança já se movimente ao nascer, ela necessita percorrer um caminho de aprendizagem na interação com os outros e com o mundo para ampliar suas possibilidades de movimento, partindo de reações reflexas rumo ao domínio intencional de um sistema complexo de coordenação de gestos e percepções.

Na ampliação das competências corporais, a criança tanto imita como cria. À medida que se expressa corporalmente nas situações cotidianas organizadas no CEI.

Com 18 meses as crianças já não são tão bebês, já executam movimentos mais complexos e coordenados, se deslocam

com certa facilidade e suas capacidades intelectuais lhes permitem comunicar sentimentos e desejos por meio da linguagem – gestos, expressões faciais e palavras. Nessa fase começamos a perceber o desenvolvimento da motricidade não podemos perder de vista a certeza de que funcionamos como unidade. Assim, todas as áreas de desenvolvimento (social, emocional, intelectual, linguagem e motora) estão conectadas. Cada uma depende e influencia a outra para que a criança tenha um desenvolvimento pleno.

Andar, correr, rolar, saltar, pegar objetos, lançar objetos faz parte do desenvolvimento da criança no CEI.

Nas Orientações Curriculares Nacionais e os documentos elaborados pela SME/SP é nítido que todo desenvolvimento motor deve ser incentivado tendo como foco o brincar.

O brincar é a situação valorizada para que a criança desenvolva suas habilidades motoras e todo aspecto relacionado com a motricidade.

O brincar livre deve ser a diretriz para que as crianças se desenvolvam. Se observarmos as crianças com mais de três meses de idade quando são colocadas em uma superfície firme e plana, elas desenvolvem as suas capacidades motoras, exploram o ambiente e os objetos simples e de fácil manuseio que são colocados à sua disposição. O brincar livre proporciona o desenvolvimento motor, cognitivo e a autonomia.

Como afirma PIAGET (1982), a assimilação sensório-motora conduz a certa lógica que organiza o mundo real, estruturando categorias de ações que embasam as futuras

operações do pensamento.

Neste momento, o educador tem a tarefa de organizar o espaço destinado ao brincar, para que este seja ao mesmo tempo seguro, instigante, e que contenha brinquedos adequados a cada faixa etária, além de acompanhar as crianças o tempo todo, sem, no entanto, interromper a pesquisa das crianças para propor outras formas de exploração dos brinquedos.

Alguns princípios podem orientar a aprendizagem dos gestos e movimentos no CEIs de acordo com As Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil.

- favorecer a organização de atividades que reúnam crianças com diferentes competências corporais e lhes proporcionar, com propostas abertas e que possibilitem respostas múltiplas e inesperadas, oportunidades para uma produção criativa de novos elementos corporais;

- garantir cotidianamente uma diversidade de propostas, organizações espaciais e de materiais que possibilitem à criança mobilizar diferentes movimentos para explorar o entorno e o seu corpo;

- assegurar a regularidade nas propostas que possibilite à criança explorar repetidamente o mesmo material, o espaço e o seu corpo de diferentes formas ou com crescente domínio dos movimentos mobilizados em cada proposta;

- selecionar elementos da cultura corporal para ampliar o repertório gestual da criança por meio de práticas socialmente significativas, tomando a brincadeira como elemento privilegiado da cultura corporal nessa faixa etária.

O educador como mediador tem o papel de interpretar os gestos da criança e para isso é fundamental uma observação atenta e interessada de cada criança e uma avaliação de sua intenção comunicativa.

Além disso, ao utilizar seu corpo de modo expressivo, em cada gesto, no modo de olhar, abraçar, pegar no colo, é também mediação e modelo para as crianças, e por isso deve estar atento à intenção comunicativa e à qualidade de seus movimentos na interação com elas.

Para o professor é fundamental desenvolver certas atitudes que favoreçam o processo de desenvolvimento da criança quanto à apropriação da cultura corporal, como:

- reconhecer e validar os avanços e conquistas de cada criança em seu próprio processo de aprendizagem;

- estimular a interação de crianças de mesma idade e de diferentes faixas etárias;

- favorecer a autonomia da criança na exploração do ambiente e do próprio corpo.

- elaborar propostas desafiadoras que levem em conta os conhecimentos prévios e o interesse da criança.

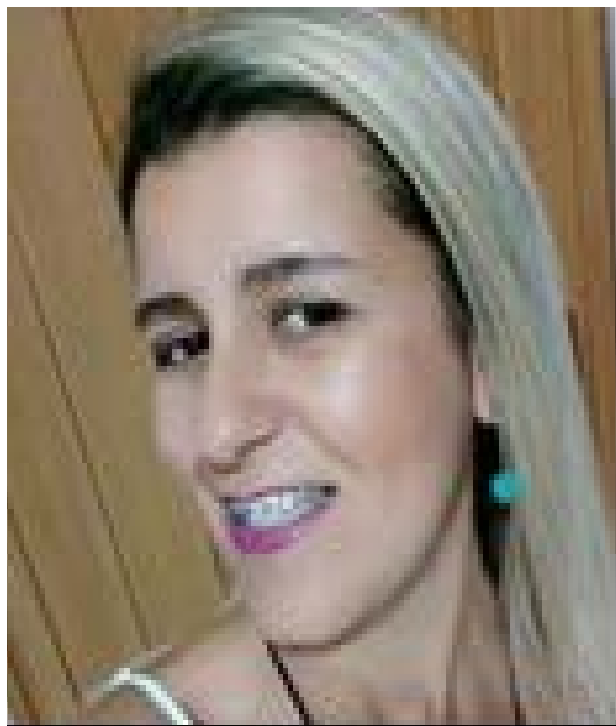
- observar e registrar as ações das crianças nas atividades propostas para conhecer o grupo e ajustar as propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer o corpo abrange um trabalho em diferentes áreas, além da área corporal, tais como as ciências, que investem no corpo humano como objeto de conhecimento, as artes, que trazem diferentes modos de

expressão e representação do corpo. A atitude do professor também é decisiva para o desenvolvimento da motricidade dentro do CEIs da rede pública de São Paulo. O professor deve reconhecer o movimento da criança em diferentes momentos do dia como elemento da própria faixa etária e agir como mediador da aprendizagem criando oportunidade para que as crianças ampliem seus conhecimentos com brincadeiras e jogos.

Esta não foi uma pesquisa inédita, mas tentamos trazer aqui uma reflexão sobre a motricidade dentro nos CEIs esperamos que este conhecimento contribua para que o corpo dos pequenos aprendizes estejam sempre esteja em movimento.



VALERIA SANTOS MARIANO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil atualmente atua no CEI Maestro Arturo de Angeles, PMSP.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, E; SOLÉ, I; HUGUET, T. Aprender e ensinar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL/MEC. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, G. Jogo e Educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

_____ Brinquedo e cultura. São Paulo, Cortez, 1997 (Coleção Questões da nossa época. v.43).

FONSECA, V. Contributo para o estudo da Gênese da psicomotricidade. 4ª Ed., Lisboa: Editorial Notícias, 1988.

GOULART, Íris B. Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor. Ed. Vozes, 12º ed., 1997.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Cadernos da rede - A formação continuada na Educação Infantil (Secretaria Municipal da Educação) - São Paulo: SME/DOT, 2011.

_____ Secretaria Municipal de Educação. Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIS da cidade de São Paulo. São Paulo: SME/DOT - Educação Infantil, 2006.

_____ Secretaria Municipal de Educação. A Rede em rede: a formação continuada na educação Infantil - fase 1, 2007.

_____ Secretaria Municipal de Educação. Orientações curriculares:

expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT - Educação Infantil, 2007.

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. São Paulo, Cortez, 1995 (Coleção Questões da nossa época, vol. 48).



PLANEJAR E REPLANEJAR

RESUMO: Planejar é pensar na educação como prática mediadora e uma importante tarefa de preparar, organizar e estruturar ações e estratégias visando um único resultado, a aprendizagem efetiva. A educação constrói a história de uma nação, assim, proponho a reflexão sobre essa prática no processo educacional, retirando o que há de melhor nos professores, nos alunos, nas mediações pedagógico-curriculares e em políticas públicas efetivas e consistentes. Articulando todos esses elementos e suas complexidades de forma que traduzam competências epistêmica técnica e científica, criatividade estética, sensibilidade ética e criticidade política. Este artigo analisa as exigências básicas para uma formação sólida e integral na formação social e humana, indagações que orientaram sua elaboração com o propósito de compreender os problemas, os desafios e as dificuldades. Proponho uma síntese das principais questões levantadas neste, não as exaurindo, mas buscando encerrar, momentaneamente esta que será uma discussão inesgotável.

Palavras-chave: Planejar; Replanejar; Epistêmica; Formação; Humana.

INTRODUÇÃO

Todo início e meio de ano letivo religiosamente paramos para elaborar e/ou analisar o planejamento e replanejamento respectivamente, contudo em nossas reflexões temos a impressão que as coisas continuam sempre iguais. A missão da escola é formar alunos críticos (conheça para opinar), autônomos, respeitosos (que saiba falar e ouvir), civilizados (que prefira o ambiente limpo e harmonioso), sensíveis (que tenha capacidade de comoção), estudiosos (que queira estudar para o seu bem comum) e reflexivos que tenham condições de atuar no mercado de trabalho, dispostos para o ensino acadêmico, incentivados e orientados a desenvolver competências e habilidades e engajados de forma positiva com a sociedade com autonomia para suas escolhas. Esses são alguns dos dilemas que perseguem professores e coordenadores, trazendo consigo a complexidade do assunto e dos problemas enfrentados na educação, conseqüentemente presenciamos seu efeito no tão almejado ensino aprendizagem, o que demanda um amplo debate, reflexão, estudo e certamente muitas mudanças.

O planejamento é uma forma de articular, teoria e prática, em ações desenvolvidas pensando na melhoria da aprendizagem. Planejar requer atenção, objetivo, foco, inovação, domínio, enfim, discorrer sobre a aprendizagem é ponderar sobre as ações que demandam o desenvolvimento de competências e habilidades de cada turma e como podemos facilitar o processo ensino aprendizagem e vice versa. Falar da

aprendizagem é planejar, ação que promover a aprendizagem, além do crescimento cultural, social e emocional dos envolvidos. Precisamos refletir sobre os métodos que tornam possível transmitir as informações, o saber e com isso ser um mediador do conhecimento. O professor é um mentor e quanto mais seguro e preparado estiver mais sucesso nesta base que sustenta o sucesso do processo ensino aprendizagem.

Para obter um bom planejamento e bons resultados temos que conhecer o os alunos (avaliação diagnostica), conhecer a escolar (Projeto Político Pedagógico) e os índices de desempenho (IDEB). Questões importantíssimas e de grande valia ao trabalho pedagógico, pois, monitoraram internamente e externamente as escolas. Quando avaliamos os resultados externos da escola conseguimos analisar as conquistas obtidas como um todo e assim verificar as melhorias alcançadas e o que falta e deve ser aprimorado. Quando avaliamos os resultados internos da escola discernimos quanto ao trabalho desenvolvido por cada professor, o plano de aula, a sequencia do currículo, trabalho interdisciplinar, coerência com a proposta da escola, PPP (Projeto Político Pedagógico) esses diagnósticos são parâmetros que direcionam o trabalho pedagógico oferecendo suporte ao professor é o real termômetro do desenvolvimento dos alunos. É importante conhecer os indicadores para se planejar e assim ter maior eficiência e melhores resultados, intervindo diretamente nos problemas encontrados que ponham em risco a aprendizagem.

É igualmente importante a reavaliação e

mudança sempre que necessário, avaliando avanços e retrocessos. Devemos considerar o objetivo e com isso repensar constantemente os métodos que produzem no aluno a edificação de sua capacidade cognitiva. Cabe ao professor, bem como a escola como um todo, realizar os diagnósticos e em posse destes dados partir rumo à reflexão, advir diante dos objetivos traçados durante o processo e considerando a necessidade de definir as metas e os objetivos, que delimitam ações e conseqüentemente o plano de aula e o planejamento.

Não podemos esquecer que o planejamento deve ser orientado pelo senso comum uma vez que é um ato político e social e os resultados são obtidos pensando sempre no coletivo e não no individual. Uma vez que a escola é composta por um conjunto de pessoas diferentes, os olhares de todos devem estar na mesma direção, ou seja, nosso horizonte educacional aponta um único sol, com diversos feixes de luz onde despontará talentos encobertos dos alunos.

O planejamento é um momento onde professores podem trocar informações e ideias propendendo para a prática, momento que não acontece durante a formação acadêmica inicial ou se ocorre falta maturidade ao futuro professor para aproveitá-lo. Essa orientação juntamente com a troca de experiências produzem um resultado significativo e o aprendizado efetivo. O professor deve ser livre, ter flexibilidade e aceitar quando seu plano deve ser reformulado, encarando como uma conseqüência da dinâmica escolar, a sala de aula é um espaço dinâmico, de tal modo,

deve se adaptar às mudanças que o mesmo considerar necessária a aprendizagem. Muitas vezes uma aula é programada e aparentemente acreditamos ser algo maravilhoso, contudo, na prática percebemos que o julgamento foi equivocado, durante a organização a ideia previa do que aconteceria parecia perfeito, apesar disso, na realidade não foi o resultado esperado ou não atingiu a expectativa dos alunos, o trabalho demanda constante reflexão e assim se faz necessário as devidas adaptações durante o ano letivo.

Além das dificuldades encontradas na rotina escolar, ainda temos que encarar todos os problemas advindos da imensidão que assola a sociedade, o que é um fato e infelizmente não é pontual. Lidamos com pessoas, seres únicos, cada um com suas particularidades, portanto demandam diferentes mecanismos de compreensão e assimilação para auxiliar a capacidade de discernimento sobre as disciplinas, sobre o mundo e sobre si mesmo.

Entendemos que não é suficiente o domínio de um único conteúdo e pensando no paradigma das diferenças e nas dificuldades de aprendizagem o professor precisa conhecer seus alunos para contextualizar estes saberes dentro da realidade dos mesmos, essa prática fundamenta e dá consistência ao trabalho docente. Vale ressaltar que o objetivo vai além do aprendizado a intenção é preparar para o mundo do trabalho e para a vida.

Este trabalho tem o propósito de incentivar educadores a buscarem o aperfeiçoamento tanto na fundamentação teórica bem como no que tange o planejamento como desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Planejar está vinculado à prática do cotidiano escolar visando compreender que a qualidade só acontecerá com a idealização da mudança pedagógica do professor criando um planejamento condizente com a realidade e possibilitando ao aluno através da informação expressar seu conhecimento e assim o interesse pela aprendizagem significativa. Uma das primeiras ações do professor em sala é o prévio diagnóstico, que esquematiza como será o encaminhamento do conteúdo para aquele público específico, o que é simplesmente fundamental para o êxito do trabalho pedagógico.

Quando falamos do saber não há uma forma certa ou ideal, o conhecimento precisa ser transmitido e deste modo o que vale é o papel do aluno como participante juntamente com o papel do professor como mediador, partindo do que o aluno já sabe para atingir um nível mais avançado, promovendo a transmissão e a compreensão dos fatos ao aluno. Conhece-los demonstra a importância e a preocupação e assim ressaltar pontos essenciais a respeito deles.

A aprendizagem está ligada ao desenvolvimento e qualquer intercorrência pode influenciar direta ou indiretamente no desenvolvimento e na aquisição da aprendizagem. Outro ponto fundamental é a oferta de projetos, aulas de reforço ou mesmo a simples retomada do conteúdo não absorvidos, mas com outra abordagem auxiliando ainda mais no processo ensino aprendizagem, além de ser uma nova oportunidade de estudo, muitas vezes a abordagem diferenciada, como uma roda de conversa ou a resolução de um enigma

facilita a assimilação, abrindo novas portas e janelas ao conhecimento.

O educador precisa ter consciência de sua importância e responsabilidade durante o processo e nos resultados. Evidente que demanda a participação e interação do aluno, mas sem dúvida alguma ao adentrar no mundo da educação não podemos nos eximir de nossos encargos.

O planejamento representa a grande ponte de fusão entre informação, conhecimento e aprendizagem, com referência ao direito, ao acesso e ao resgate de ações educativas que desfragmentam os conhecimentos das práticas educativas.

Outro ponto importante que devemos corroborar é a racionalização dos espaços e recursos que tangem o processo educativo, superar as imposições e as vontades individuais, edificando a participação de todos dentro de uma Gestão Democrática, que fortalece o grupo para enfrentar conflitos e contradições.

A educação transforma em todos os sentidos, proporcionando a inserção nas mais diversificadas práticas sociais. Esse é o maior objetivo de um professor quando prepara sua aula, seu projeto, seu planejamento e é por meio do replanejamento que o ato de educar deixa de ser geral para ser específico. Neste momento o professor já realizou avaliações diagnósticas, trocou experiências e informações com outros educadores e com a coordenação, direcionando como será seu trabalho em cada turma ou com cada aluno de forma explícita e pontual.

Partindo das reflexões acima, entender e compreender o funcionamento do

real significado do ato de planejar e posteriormente a importância do replanejar e replanejar sempre que necessário, indicando novos caminhos para que cada um possa ser visto em sua individualidade, e assim entrosar formação, conhecimento, diagnóstico, metodologias de ensino e aprendizagem estreitando as relações pessoais, identificando dificuldades e permitindo o desenvolvimento no processo ensino aprendizagem.

A educação, mesmo que num primeiro olhar não pareça, sempre está ligada a mudanças, a reorganizações, a reaprendizagens e a novos olhares. Não podemos e nem devemos deixar a mente fechada a novidades ou mesmo a mudanças de opiniões, evoluir também significa ressignificar.

Com a mesma proporção que o mundo vem se transformando, a educação também se encontra em constantes buscas e mudanças. Não bastam apenas ter o conhecimento é preciso interagir com o mesmo e, mormente apropriar-se dele.

Outro aspecto que valoriza a capacidade de desenvolvimento dos alunos é incluí-los durante as atividades, discutindo prováveis soluções para um problema ou uma situação, qualquer ideia é válida e deve ser levada em conta, principalmente pela exposição e participação. Refletir sobre formas de avaliar também é de suma importância e deve ser pensando no planejamento. Esse é o começo quando pretendemos ensinar algo a primeira questão é pensar como fazer, qual o objetivo, como será compartilhado, ensinado e avaliado, somente com uma aula significativa é possível atingir o aluno.

Todo trabalho educativo deve estar pautado na organização de um planejamento a partir do Projeto Político Pedagógico que é o instrumento burocrático que constrói e embasa as atividades pedagógicas que auxiliam no processo aprendizagem. Refletir sobre ele e as ações previstas denotam a qualidade do ensino, a importância do desenvolvimento e a flexibilidade em mudar acompanhando às necessidades dos alunos.

Portanto, conhecer o projeto político pedagógico da escola é essencial para saber os objetivos que a escola quer atingir, bem como indicadores de desempenho externo e interno, evasão, reprovação, avanços e retrocessos que ocorreram e assim visualizamos a escola como um todo, inclusive o compromisso dos educandos e dos educadores. Muitas são as dificuldades encontradas, como as falhas na formação do professor, falhas na formação continuada, distanciamento entre teoria e prática, aperfeiçoamento, precariedade na estrutura, desenvolvimento de trabalho atrelado a outros profissionais, problemas sociais, entre outros, porém todos são obstáculos nesse tortuoso caminho em busca do pote de ouro, a educação.

A educação vai além de qualquer pensamento e o professor usando seu dom com a palavra pode transformar pessoas, para isso ele carece de ampla formação. O conhecimento torna o ser cada vez mais capaz, contudo não podemos deixar de lado o quanto seu desenvolvimento é conquistado de forma exaustiva e muito penosa. Não podemos esquecer que entre esses profissionais existem aqueles que não

têm paixão, vocação e com isso não terá a preocupação devida com desenvolvimento e com seu trabalho.

Retomando ao planejamento que apesar de todos os obstáculos é o nosso foco, é interessante estabelecer metas durante o planejar com períodos definidos tornando mais fácil o desenvolvimento do trabalho, estabelecer áreas que precisam de atenção redobrada, com o levantamento dos dados através das sondagens conseguimos mensurar a distância de onde estamos até onde queremos chegar. Traçado o panorama geral o próximo passo é identificar as dificuldades comuns à maior parte de cada turma, em seguida, é preciso planejar as ações para combater as deficiências detectadas e assim deixar claras as atividades que serão executadas para melhorar o ensino aprendizagem. A qualquer momento durante o ano letivo o planejamento deve ser repensado e ou modificado se houver a necessidade, discutir os objetivos, modificá-los, trabalhar as dificuldades conforme são detectadas, evitando, assim, surpresas ao término do ano letivo. Para tanto, é importante organizar reuniões periódicas que permitam avaliar a evolução do aprendizado, discutir durante os conselhos problemas individuais e conseqüentemente rever as ações, competências e habilidades, planos, projetos e no que tange diretamente o fazer pedagógico. Podemos dizer que o planejamento é a distância entre o ponto de partida ao ponto de chegada. Nesse sentido, é importante analisar a relação escola e comunidade, definindo a realidade que temos e quais as prioridades para chegar à

realidade que queremos.

O presente estudo pretende refletir sobre a trajetória do trabalho educacional, desde a forma tradicional dos anos 70/80 ao construtivismo dos anos 90 e hoje nos deparamos com essa mescla de tendências e a tecnologia, apesar das mudanças ainda focamos em palavras chaves direcionadas ao aprender. Desenvolvendo o trio, ação-reflexão-ação, incorporada com as novas tecnologias, assim potencializamos os pontos fortes e minimizamos as dificuldades, sem menosprezarlousa e giz, usando tudo que está disponível unimos forças e ultrapassamos os limites do processo formativo reorientando o papel do educador, rompendo a sensibilidade do sistema e as barreiras existentes que se impõe ao processo aprendizagem.

A articulação de professores em torno da preocupação com a melhoria das práticas pedagógicas é eficaz e beneficia a todos, ressaltando a ideia principal de construção de estratégias por meio do trabalho com habilidades, em todos os componentes curriculares, sejam dominadas e promova através da multiplicidade a aprendizagem e o ensino.

O planejamento é um momento de troca percorrendo sobre a interdisciplinaridade, enaltecendo todas as disciplinas em torno das competências: leitora, escritora e do raciocínio lógico matemático, aprendendo a ser, conviver e a fazer articulado com o mundo do trabalho.

Não podemos esquecer que a interdisciplinaridade é o instrumento que pauta o trabalho coletivo, abrolhando significado e o entrelaçamento das disciplinas.

Em sala o trabalho é individual, contudo ao falarmos a mesma língua é perceptível ao aluno a ligação entre disciplinas, entre professores e a importância do trabalho desenvolvido e a ligação entre tudo e todos.

A prática ganha sentido transformando o diálogo em partilha de experiências. O trabalho articulado facilita o desenvolvimento, o único entrave é a falta de tempo para organiza-lo e desenvolve-lo de modo que não exclua ninguém. Fica evidente a necessidade de criar condições de executar essa prática, apesar dos pontos a considerar e as divergentes opiniões que são compreensíveis, têm que ter em mente que qualquer mudança demanda tempo, organização e muita reflexão.

Enfim, o que é necessário, cada um avocar sua responsabilidade em prol da educação, esta discussão, apesar de não ser novidade, é trazida a tona por ser um problema de amplitude mundial. A massificação da educação certamente é um divisor e esse paradigma deve, não somente ser derrubado, mas entendido e solucionado. Estas questões nos trazem reflexões que conduzem na integração do indivíduo e sua inclusão como cidadão do mundo. Valorizando a cada dia os saberes, sua socialização e o fazer pedagógico. Educar tem se tornado cada dia mais e mais difícil, devido sua complexidade e a grandiosidade do conhecimento disponível e acessível com as novas tecnologias. Compreender as dificuldades envolvidas no processo ensino aprendizagem e buscar melhores formas de transmitir o saber significativo valorizando o papel transformador que a educação

permeia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção desse trabalho é iniciar uma conversa sobre os caminhos para cognição dos conhecimentos, consideramos o quanto é importante a elaboração de situações que permitam essas conexões entre conhecimento, prática e aprendizagem. A proposta tem como plano de fundo o ato de planejar e ou replanejar, salientando a seriedade do tema para a sociedade e para mudar nossa história.

Potencializar o significado ao desenvolver o processo educacional e validar ao professor a importância de confrontar seus objetivos e aperfeiçoá-los sempre.

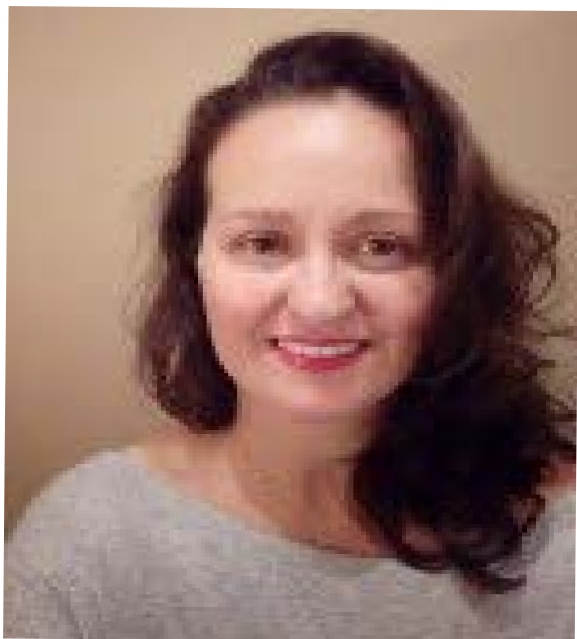
O planejamento que temos ano após ano encontrar-se longe de ser o ideal, contudo discussões como essa nos oferece esperança e conjecturas que caminham para a transformação desejada.

Sustentamos o quanto a educação é uma ferramenta poderosa refletindo no papel do homem na sociedade. A educação demuda e assegura oportunidades e qualidade de vida. Desenvolvendo conhecimentos, mesmo com peculiaridades e dificuldades, o homem que tem acesso a informações e desenvolve habilidades e competências terá maior probabilidade de sucesso, consequentemente um emprego melhor, igualdade social, respeito, discernimento para discutir, criticar e refletir acerca dos assuntos, enfim, ensejos. Nada mais inspirador que é o papel do educador como facilitador desse processo. Não podemos

esquecer a falta de políticas voltadas à educação e como é vital o incentivo familiar aos estudos, são pontos cruciais, um país e pais que valorizem a educação como a única forma de crescimento e desenvolvimento social, econômico e cultural. Livros são armas poderosíssimas, o conhecimento enaltece e quanto mais pessoas sem acesso mais nefastas serão as consequências para a nação.

Houve uma época que nos preocupávamos com a alfabetização, hoje posso dizer que a interrupção dos estudos quer seja no ensino fundamental, no médio ou na graduação, os entraves encontrados se agravarão mais a cada ano. Potencializar o aprendizado ao direcionar o trabalho com cumplicidade, empatia e o prazer em aprender. Em suma, a situação é grave e todos como cidadãos temos o compromisso com a educação, por sua melhoria, pelo acesso, pela informação, por pessoas melhores, mais conscientes, mais respeitadas e humanas. A palavra “planejar” vem do latim “planus”, seu significado é achatado ou nivelado, que em um primeiro momento pode parecer nada coerente com o que falamos até agora, contudo ao ponderar sobre planejamento e como é necessário organizar, nivelando todas as etapas do processo, seu sentido é perfeito. Ter essa consciência nos permite um melhor desenvolvimento usando metodologias adequadas a cada caso. Quiçá o verdadeiro significado do planejar é evidenciar aos alunos que esse caminho só é possível quando construído juntos, com esforço e dedicação. Compreender o mundo é compreender a si mesmo, a educação

modifica o homem, edificando a esperança no amanhã e transformando sonhos em vida.



VANESCA CANHASSI PASTORELLI

Graduação em Matemática e Física pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Santo André (1997); Graduação em Pedagogia com Habilitação em Administração, Supervisão e Orientação Escolar pelo Centro Universitário Claretiano CEUCLAR (2007); Especialização em Docência no Ensino Superior e Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Iguazu (2014/2015); Professora do Ensino Fundamental II e Médio na Rede Municipal e Estadual de Ensino.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1999.

PARO, V. H. *Gestão democrática na escola pública*. São Paulo: Ática, 1997. SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução as teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da Educação - LDB: trajetória e perspectivas*. Campinas-SP: Ed. Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo-SP: Autores Associados, 2000.

VASCONCELOS, C. dos S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. SP: Cortez, 1997.

VEIGA, I.P. *Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1995.

VEIGA, I. P. e FONSECA, M. (org.). *As dimensões do Projeto Político Pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas: Papyrus, 2001.

YIGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente*. 6ª tiragem, 6 ed. Trad. J. C. Netto; L. S. Barreto, & S. C. Afeche. São Paulo; Martins Fontes, 2003.

XAVIER, M. E. et al. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo-SP: FTD, 1994.



A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Cada vez mais se discute o autismo e demais transtornos do desenvolvimento na área da educação. Seja pela questão da inclusão ou pela preocupação com a formação do profissional, a educação infantil por ser a primeira etapa na educação básica se torna a primeira a ter diagnósticos de tais transtornos. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é discutir com base na literatura existente o que pode ser oferecido por escolas de educação infantil para receber e atender esses alunos de uma forma inclusiva. A pesquisa apresenta diversos autores que contextualizam os transtornos e discutem sobre as necessidades em cada caso, assim contribuindo para a importância da criança ser vista além de sua necessidade. Metodologia: pesquisa e descrição da educação especial no contexto escolar e social.

Palavras-chave: Autismo; Educação Infantil; Transtorno; Global; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A educação de forma direta foi muito afetada com relação à história da humanidade que se construiu com teorias e práticas sociais excludentes. As pessoas com necessidades especiais, por exemplo, foram mantidas longe das escolas e por muitos anos, sofreram e sofrem ainda, por não serem incluídas.

Por muito tempo foram vistos sob aspectos clínicos, alvos de caridade ou assistencialismo e não como sujeitos sociais inclusive com direito à educação, (MAZZOTTA, 1996). Entre movimentos de integração (o aluno precisa se adaptar às exigências da escola) e de inclusão (a escola é que precisa estar preparada para receber todos os alunos) a história da pessoa com deficiência se escreve entre tropeços, acertos e muitas lutas, seja dele mesmo, de sua família, de pesquisadores ou organizações que abracem a causa.

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.

Como primeira etapa escolar da criança, a educação infantil precisa estar preparada para receber e acolher os alunos de forma inclusiva, no qual, atenda as necessidades individuais. Mas, como a escola pode se organizar para receber esse aluno? E o

professor, o que pode e deve fazer? Qual o papel dos pais nesse momento? Buscando atender a tais questionamentos o trabalho a seguir apresenta um breve histórico contextualizando o autismo e demais transtornos do desenvolvimento seguidos da abordagem da Educação Infantil no processo de inclusão desses alunos.

O TRANSTORNO DO ESPECTO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado em três graus: autismo leve, moderado e severo. Etimologicamente falando, autismo vem da palavra de origem grega “autos” cujo significado é “próprio ou de si mesmo”, sendo caracterizado como um distúrbio neurológico que surge ainda na infância causando atrasos no desenvolvimento (na aprendizagem e na interação social) da criança.

Os primeiros registros datam 1911, feitos pelo pesquisador Bleuler Eugen, referindo-se a indivíduos com perda de contato com a realidade. Mas, foi em 1940 que o psiquiatra austríaco, Kanner Leo, definiu o termo autismo, quando identificou comportamentos e distinções diferentes em algumas crianças como dificuldades em estabelecer relações comunicativas com outras, além de resistência a mudanças e isolamento (CRUZ, 2014)

Um ano após Kanner Leo, outro austríaco Hans Asperger, descreveu semelhanças em crianças descritas por seu colega, no entanto, com aparentemente mais inteligência e sem o atraso no desenvolvimento da linguagem,

o que acabou sendo classificado mais tarde como Síndrome de Asperger. Com o avanço nos estudos na área, surgiu a denominação de Transtornos Globais ou Invasivos do Desenvolvimento (TGD), que inclui além do Autismo e da Síndrome de Asperger, a Síndrome de Rett e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (TGDSOE). Tais transtornos são classificados de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), que considera o autismo como um espectro ao invés de um grupo de doenças distintas, o que outras edições do manual colocavam.

Segundo Cruz (2014) os primeiros sinais tornam-se perceptíveis antes dos três anos de idade, mas em alguns casos, já pode ser detectado logo nos primeiros meses de vida, por isso torna-se de extrema importância a observação do comportamento e desenvolvimento da criança, seja por familiares ou profissionais envolvidos com ela (cuidadores, professores...)

Dificuldades na comunicação social, comportamentos repetitivos e restritos, recusa para realizar atividades, dificuldades para olhar em um ponto indicado, além da falta de resposta a estímulos, são sinais principais observados em crianças com o transtorno, além da capacidade de memorização considerada excelente e da repetição de palavras.

A causa do autismo ainda é desconhecida, é provável que seja uma combinação de fatores, mas esse desconhecimento contribuiu para polêmicas como em 1950-1960 quando o psicólogo Bruno Bettelheim dizia que a causa do autismo seria a indiferença da

mãe, denominada “mãe-geladeira”. Mas, os estudos da época mostraram que não havia relação entre laços afetivos entre pais de crianças com autismo ou sem, evidenciando a presença de distúrbios neurobiológicos (BELISARIO JUNIOR, 2010).

A teoria do pai da Biologia Molecular James Watson (publicada pela Folha em 2009) mencionou em um congresso, que os genes que dariam habilidades intelectuais elevadas são os mesmos que facilitariam o aparecimento do autismo e da esquizofrenia, o que não há comprovações, mas também é hipótese de um grupo de pesquisa da Universidade do Colorado no mesmo período citado. Especulações sobre vacinas também surgiram, mas foram descartadas ao longo dos anos. Recentemente, o uso do ácido fólico (vitamina que pode diminuir até 75% o risco de má formação no tubo neural do feto, prevenindo problemas neurológicos, como anencefalia, paralisia de membros inferiores, incontinência urinária e intestinal, retardo mental e dificuldades de aprendizagem) durante a gravidez também foi relacionado ao transtorno por pesquisadores da Universidade Johns Hopkins, nos Estados Unidos, durante um congresso ocorrido em Baltimore em 2016, mas nada foi comprovado até o momento.

Segundo dados da ONU, 1% da população mundial (um em cada 68 indivíduos) apresenta algum transtorno do espectro do autismo, sendo mais comum em meninos do que em meninas (no caso da Síndrome de Asperger, especialmente) e ocorrem independentemente de questões de etnia, localização geográfica ou condições econômicas.

Devido ao desconhecimento de suas causas, tratamentos preventivos ainda não são oferecidos, mas há um consenso em afirmar que precisa ser detectado e tratado o quanto antes com rotinas e terapias específicas para cada criança e grau de comprometimento. Além dos profissionais da saúde envolvidos (pediatras, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais) os profissionais da educação também fazem parte desse processo, uma vez que o atendimento especializado precisa existir para que crianças cujo diagnóstico esteja comprovado sejam atendidas e tenham seu direito à educação garantido.

O ALUNO COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O autismo e seus transtornos, são vistos como deficiências e representam uma disfunção global do desenvolvimento, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Se não há cura descoberta, há uma melhora significativa no tratamento e a educação pode ser o mais efetivo deles.

Foi após a Constituição de 1988 que a educação passou a ser considerada um direito para todos e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB por meio dos artigos 29 e 30 a Educação Infantil (primeira etapa da educação básica) é oferecida em creches e em pré-escolas para alunos com diagnósticos de autismo ou demais transtornos. De acordo com a Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012 (inciso IV do art.2º)

para casos de diagnóstico comprovado, o aluno terá direito a acompanhante especializado, não sendo submetido a tratamentos considerados desumanos ou degradantes e não estando privado nem de sua liberdade e nem do convívio familiar (Art.4º). Nas escolas, o gestor ou autoridade que se recusar a oficializar a matrícula de um aluno com transtorno ou qualquer outro tipo de deficiência será punido com multa de três a vinte salários mínimos (Art. 4º)

Para a criança com diagnóstico comprovado de autismo ou outros transtornos do desenvolvimento já mencionados anteriormente neste trabalho, ingressar na escola tradicional não é tarefa fácil, devido as especificidades que apresenta (dificuldades na comunicação, na interação social e problemas no desenvolvimento de forma geral). Para a escola também não é, além de buscar as regularizações necessárias ao cumprimento do direito da criança diante das necessidades jurídicas e das necessidades em termos de formação profissional, há a questão da convivência com os colegas que precisa ser trabalhada de forma esclarecedora, para que episódios de exclusão possam ser evitados.

Para que a escola possa ser considerada inclusiva de fato, é preciso que receba e acolha os alunos independente de suas condições de qualquer ordem que sejam, tendo como objetivo básico desenvolver uma pedagogia que seja capaz de educar e incluir todos aqueles que apresentem dificuldades, sejam elas educacionais, temporárias ou permanentes, conforme afirma Mantoan (2008).

Os professores das escolas que recebem alunos com tais dificuldades precisam ter suas práticas profissionais adequadas e preparadas para atuar de forma significativa, algumas escolas até preferem professores que já tenham experiência no assunto. A atualização e as competências profissionais são fatores de muita importância nesse contexto, além das competências sócio-afetivas-psicológicas, afinal nas palavras de Mantoan “Na inclusão, não é a criança que se adapta à escola, mas a escola que para recebê-la deve se transformar” (MOREIR, 2014).

Dentre os métodos ou programas educacionais mais utilizados para atender crianças com autismo, estão o Programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped), baseado em habilidades e interesses, avaliação contínua, compreensão dos significados, colaboração dos pais, além do ensino das relações de causa e efeito, comunicação e independência, trabalhados por meio de informações visuais, rotinas e previsibilidade em ambientes naturais e com diversidade de materiais e o Currículo Funcional Natural, que visa desenvolver habilidades para essas crianças atuarem da melhor forma possível, tornando-os independentes e criativos, além de serem vistos como pessoas comuns e todos a sua volta devem agir com naturalidade, enfatizando mais as habilidades do que as fraquezas, as ordens devem ser claras, sem repetição e com tempo suficiente para a resposta do aluno, sempre com muita calma e estimulando a interagirem como amigo.

Os elogios devem ser descritivos, as ajudas físicas evitadas de forma a oportunizar as tentativas e esforços do aluno e todo interesse deve ser visto como uma oportunidade para o ensino de novas habilidades. Nesse contexto todo, é importante a participação dos pais, auxiliando e reafirmando o trabalho desenvolvido na escola (BOETTGE, 2013).

A comunicação visual se torna fundamental para alunos com autismo, uma vez que contribui para o ambiente estar estruturado de forma que ele compreenda e se sinta acolhido. Para isso, recursos (cartazes ou fichas comunicativas, por exemplo) que ilustrem a rotina, o uso de determinados lugares (como usar o banheiro, lavar as mãos da forma correta, guardar ou saber os lugares de determinados brinquedos...). Materiais desse tipo estão disponíveis em diversos blogs especializados ou nos próprios sites de ONGs ou grupos do tipo. Devido as dificuldades enfrentadas, é comum também encontrar páginas na internet ou em redes sociais de mães de crianças com autismo, com dicas, sugestões de atividades ou de organização de ambientes que podem ser adaptadas para escolas e servem como fonte de ideias e uso para profissionais.

Na Educação Infantil, o autismo exige do profissional uma atuação baseada na compreensão do que precisa e pode ser trabalhado em sala, a observação do comportamento (tanto da criança com autismo, quanto das outras crianças ao se relacionarem com ele) e a criatividade para propor atividades que integrem as crianças, reforce atitudes positivas e possibilitem o desenvolvimento. Por meio do incentivo ao

brincar em suas variadas formas, a Educação Infantil possibilita não só o desenvolvimento social, como também o físico, motor e o cognitivo de maneira global, ou seja, cria condições mesmo sem ter (ou ser) o objetivo, para que as crianças alcancem com maiores habilidades o que for estabelecido no trabalho, auxiliando no processo de escolarização dela.

Os pais e os professores possuem papel fundamental no desenvolvimento de uma criança com autismo. Considerá-la com criança que está em processo de descoberta, entender que suas percepções podem parecer desorganizadas, além de sua audição que pode ser hipersensível e seu olfato aguçado, é preciso também entender e distinguir o “não quero” de “não consigo”. É importante também lembrar que a criança com tal diagnóstico pensa “concretamente”, interpretando literalmente o que for dito e por isso, é necessário evitar trocadilhos, gírias, palavras ou expressões de duplo sentido, metáforas, alusões ou sarcasmo. A linguagem corporal da criança também pode ser uma fonte de informação, uma vez que seu vocabulário pode parecer limitado e por isso sua agitação, ou isolamento podem demonstrar que algo está errado ou o incomodando. As orientações visuais também podem funcionar, sempre respeitando os limites, considerando que “o que eu posso fazer é mais do que aquilo que não posso” (NOTBOH, 2005;2016)

A autora também chama a atenção para o auxílio necessário e fundamental nas interações sociais “Se você encorajar as outras crianças a me convidar para

brincar de chutar bola, ou basquete, pode ser que eu fique muito feliz em estar incluído”. Estruturar e definir o começo e o fim das atividades e brincadeiras 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 (NOTBOHM, 2015;2016).

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Devido aos prejuízos causados na comunicação e que acabam por interferir na integração com outras crianças, além do comportamento algumas vezes inadequado, é preciso que o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) contribua orientando os profissionais da escola, auxiliando na elaboração das estratégias e planejamentos na escola. Além disso, ele deve atuar na elaboração de recursos e na organização da rotina, de acordo com as necessidades visualizadas para cada aluno diagnosticado com o transtorno.

O Atendimento Educacional Especializado - AEE é destinado ao atendimento de crianças com necessidades especiais, sejam elas deficiências, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, sendo oferecido em espaços como a sala de recursos multifuncionais ou nos próprios centros de atendimento especializado. É um serviço que segue a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que objetiva assegurar a inclusão escolar

para crianças com necessidades especiais, orientando os sistemas de ensino para buscar a garantia de acesso ao ensino até o ensino superior. Além disso, é um serviço que identifica, organiza e elabora recursos pedagógicos e de acessibilidade visando a eliminação de barreiras que possam impedir a participação e o desenvolvimento de alunos nas condições já citadas anteriormente.

O AEE disponibiliza não só o ensino das linguagens e códigos de comunicação e sinalização como também oferece a tecnologia assistiva - TA, adequando materiais didáticos e pedagógicos considerando as necessidades de cada aluno. Na Educação Infantil, ele se mostra por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam a otimização do processo de desenvolvimento e aprendizagem, relacionados aos serviços de saúde e assistência social, devendo estar presente na Projeto Político-Pedagógico - PPP da escola que deve refletir a pluralidade das ações, ou seja, considerar que todos são capazes de aprender, mesmo em ritmos e estilos diferentes.

Estudos mostram que o aluno autista pode vir a desenvolver a linguagem (ORRÚ, 2009), auxiliando no processo de desenvolvimento da imaginação (comprometida devido aos transtornos e síndromes). Segundo a autora, é por meio da compreensão do desenvolvimento das atividades e por meio da linguagem que a criança vai agir, deixando atos mecânicos de memorização e organizando seu aprendizado. Dessa forma, a sala de recursos multifuncionais precisa ser organizada para a realização do AEE no ambiente escolar.

Segundo a legislação, é atribuição do AEE identificar as necessidades específicas de cada criança e elaborar um plano de ação eficiente. Mas, para que essa execução aconteça de forma plena, é preciso contar com a colaboração e participação da equipe escolar e da família a fim de observar o desenvolvimento da criança. Tais ações estão previstas na legislação, bem como a formação do professor do AEE, regulamentada de acordo com o decreto N.6571/2008, que dispõe sobre o atendimento e as condições de acesso da criança no ensino comum, que caracteriza uma ação educativa voltada à promoção da acessibilidade, conforme estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

As atividades desenvolvidas no AEE se diferem das atividades realizadas em sala de aula comum e não substituem a escolarização, ou seja, o atendimento complementa e ou suplementa a formação dos alunos visando a autonomia e independência dentro e fora da escola (BRASIL, 2008)

A criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista tem assegurada por Lei, seu direito à educação no ensino regular, no entanto, a qualidade do profissional e das instituições tem sido fator de grande preocupação, uma vez que, para que de fato essa inclusão aconteça, o professor precisa inserir nos processos educativos, os apoios necessários (sejam eles recursos humanos ou materiais), além de proporcionar a essa criança o convívio mais adequado possível, de acordo com os parâmetros legais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rotina, motivação, comunicação clara, compreensão e carinho, são fatores que contribuem para amenizar e desenvolver o potencial de crianças com autismo ou sem. É comum pensarmos em como fazer, o que fazer, mas antes de tudo, é preciso lembrar do básico: são apenas crianças e todas, independente da necessidade, precisam de atenção e cuidados.

O mito envolvendo o autismo acaba por complicar as relações sejam de cuidado ou de convivência, mas isso deve-se muito ao ainda desconhecimento de suas causas. E por isso, não podem fazer desse fato a razão para impedir, diminuir ou dificultar o desenvolvimento de uma criança com tal diagnóstico.

Se para alguns casos, o desenvolvimento fica comprometido, em outros há o alto desempenho, com facilidades para a memorização de números ou conhecimentos específicos, por isso é preciso descobrir e explorar as habilidades de cada criança.

Com tanta diversidade em sala de aula, não é mais aceitável colocar a “culpa” na formação profissional. O profissional precisa buscar o que necessita e se atualizar constantemente, pois a formação continuada enriquece não só sua prática, mas sua vida de forma geral.

Os cursos de Pedagogia precisam trabalhar não só com discussões e adaptações curriculares condizentes com a realidade das escolas, mas sim, levar os estudantes a compreenderem que a diversidade da inclusão (seja ela de qual grau for) precisa ser discutida, compreendida e atendida da melhor forma, pois o professor é o grande

responsável pela convivência e permanência dessas crianças nas escolas.

É preciso pensar em escolas de Educação Infantil que amem as crianças acima de suas diferenças e necessidades e que as encorajem a ficar, desenvolver, crescer e aprender.

“Escolas que são gaiolas existem para que pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados tem sempre um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado, apenas encorajado”.(RUBEM ALVES)



VANESSA CRISTINA ARAUJO

Graduação em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul (2001); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Eliseos (2018); Professora de Educação Infantil na EMEI Severino do Ramo.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. Gaiolas ou asas: a arte do voo ou a busca da alegria de aprender. Porto: Edições Asa, 2004;

ANGELO, C. Autismo é o preço da inteligência, diz descobridor da estrutura do DNA. Folha de S. Paulo, Ciência, 03/06/2009. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2009/06/575851-autismo-e-o-preco-da-inteligencia-diz-descobridor-da-estrutura-do-dna.shtml> > Acesso em 10 abril 2018;

BASILIO, A.; MOREIRA, J. Autismo e escola: os desafios e a necessidade da inclusão. 2014. Disponível em: < <http://educacaointegral.org.br/noticias/autismo-escola-os-desafios-necessidade-da-inclusao/> > Acesso em 10 abril 2018;

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 abril 2018;

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-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em 10 abril 2018;

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: 10 abril 2018;

EXCESSO de ácido fólico na gravidez dobra o risco de autismo. Revista Veja, 13/05/2016. Disponível em:< <http://veja.abril.com.br/saude/excesso-de-acido-folico-na-gravidez-dobra-risco-de-autismo/>> Acesso em: 20 abril 2018;

MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996;

NOTBOHM, E. Dez coisas que toda criança com autismo gostaria que você soubesse. 2005. Disponível em:< <http://www.ellennotbohm.com/article-translations/dez-coisas-que-toda-crianca-com-autismo-gostaria-que-voce-soubesse/>> Acesso em 15 maio. 2018;

KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. Rev.Bras. Psiquiatr., n.28

(supl.I), p.3-11, 2006. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf>> Acesso em 15 maio 2018;

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

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas. Rejeitar pessoas com autismo é “um desperdício de potencial humano”, destacam representantes da ONU. 09/04/2016. Disponível em:< <https://nacoesunidas.org/rejeitar-pessoas-com-autismo-e-um-desperdicio-de-potencial-humano-destacam-representantes-da-onu/>> Acesso em 20 maio 2018;

ORRÚ, S. E. Autismo, Linguagem e Educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009;

RAMOS, M. B. J.; FARIA, E. T. Aprender e ensinar: diferentes olhares e práticas. Porto Alegre: PUCRS, 2011;

SÃO PAULO. Defensoria Pública do Estado de São Paulo. Cartilha direitos das pessoas com autismo. Março 2011. Disponível em:< http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/repositorio/34/figuras/DireitosPessoasAutismo_Leitura.pdf> Acesso em 25 maio 2018;

BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008;

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988;

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996.



A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

RESUMO: Este estudo traz uma revisão bibliográfica com o tema voltado a Psicomotricidade. A psicomotricidade é definida como a ciência que tem por objetivo o estudo do homem por meio do seu corpo em movimento e a sua capacidade de relacionar-se com as pessoas e com os objetos. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é apresentar e refletir acerca da importância do estudo da Psicomotricidade no desenvolvimento da criança e de que maneira a educação psicomotora está relacionada ao processo de Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil. A educação psicomotora irá permitir a compreensão da forma como a criança percebe o seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele, e é relevante nesse período, fase em que são desenvolvidos os aspectos psicomotores, seu esquema corporal, lateralidade e orientação espaço temporal. A pesquisa teórica foi a base dos estudos em psicomotricidade e os estudos eram pautados nos aspectos do desenvolvimento motor da criança, com o tempo os estudos passaram a elencar questões relacionadas as relações entre o atraso intelectual e o atraso no desenvolvimento motor da criança e por fim as pesquisas passam a abranger os campos da habilidade manual e das funções motoras relacionadas a idade biológica.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação Infantil; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema principal a Psicomotricidade, partindo deste tema, o objetivo deste trabalho é apresentar e refletir acerca da importância do estudo da Psicomotricidade no desenvolvimento da criança e de que maneira a educação psicomotora está relacionada ao processo de Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil.

Esta pesquisa justifica-se à medida que é de fundamental importância conhecer os conceitos que envolvem a psicomotricidade relacionada a criança na Educação Infantil tornando possível compreender aspectos fundamentais relacionados ao movimento do corpo e a coordenação, que se constituem como elementos fundamentais para o sucesso na aprendizagem, em seus aspectos cognitivos e motores.

A educação psicomotora é uma técnica e passa pelos mesmos caminhos de uma aprendizagem natural, primeiro com exercícios motores, em que o corpo se desloca e o sujeito percebe as diferentes noções; segundo, por meio de exercícios sensório-motores, com a manipulação de objetos possibilitando a percepção de diversas noções; e por último por meio de exercícios perceptomotores, em que são realizadas manipulações mais sutis e a percepção visual.

A psicomotricidade passa a ser difundida no Brasil, por meio dos cursos das universidades nos diferentes estados do país. No início a psicomotricidade era vista e analisada como um recurso pedagógico que tinha por objetivo corrigir alguns distúrbios

de desenvolvimento, e o público atendido eram as crianças consideradas excepcionais, que eram atendidas nas escolas especiais da época.

Na Educação Infantil a educação psicomotora irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência de seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele, e é relevante nesse período, no qual a criança desenvolve seus aspectos psicomotores, seu esquema corporal, lateralidade, orientação espaço temporal, etc.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA HISTÓRIA

Nos séculos XV e XVI, passa a surgir a necessidade e a preocupação em educar e escolarizar as crianças, surge assim os modelos educacionais com as diferentes concepções de como as crianças deveriam ser educadas nesta época.

As mulheres, passaram a se organizar para criar alguns espaços no qual as crianças pudessem ser atendidas, esses locais podiam ser residências ou alguns espaços religiosos e as crianças que recebiam este atendimento eram aquelas que se encontravam em situações de risco, abandono ou até mesmo maus tratos.

De acordo com Kramer (1999) as concepções de criança, infância e Educação Infantil são construções sociais e foram formadas ao longo dos anos, tais concepções nem sempre expressam os mesmos significados, são carregadas de histórias e valores e modificadas de acordo com o

contexto social no qual estão inseridas e do momento histórico.

[...] durante o século XIX, uma nova função passa a ser atribuída à pré-escola, mais relacionada à ideia de [educação] do que de assistência. São criados, por exemplo, os jardins de infância por Froebel nas favelas alemãs, por Montessori nas favelas italianas, por Reabodif nas americanas etc. A função dessa pré-escola era de compensar as deficiências das crianças, sua pobreza, a negligência de suas famílias... Assim, podemos observar que as origens remotas da educação pré-escolar se confundem mesmo com as origens da educação compensatória, tão difundida nas últimas décadas. (KRAMER, 1987, p. 23).

Foi durante os séculos XV e XVI que os modelos educacionais começaram a surgir, com diferentes objetivos e propostas, atendendo a diferentes públicos e apresentando uma preocupação diferenciada com a infância e as diversas maneiras e métodos para se educar e escolarizar as crianças da época. Nesta fase existiam instituições que apresentavam um caráter extremamente relacionado a religião e a formação de bons hábitos e valores, esperados naquele contexto social da época.

Quando analisamos a educação infantil e a sua história temos que o contexto histórico traz marcantes diferenças entre as definições, propósitos e objetivos do atendimento em creches e em jardins de infância. A diferença se constitui no público atendido (crianças pobres e da elite) e nas formas de atendimento (educação ou cuidado, instrução ou guarda). Neste sentido

podemos compreender a dificuldade em se reconhecer a educação da infância em creches como pertencente ao contexto educacional de hoje em dia, o paradigma de creche vinculada a assistência e a guarda de crianças está enraizado na formação cultural de nossa história na educação.

Froebel considerou o jardim-de-infância como primeira etapa de um ensino educacional unificado direcionado a todos. [...] com isso fica evidente que seu jardim-de-infância não se reduzia ao atendimento de crianças, cujas mães trabalhavam, mas como instituição para todos e longe do modelo vigente de uma infância apenas cuidada para proteger (CONRAD, 2000, p. 55).

O atendimento realizado na Educação Infantil, com a Escola Novista, traz uma alteração nas propostas educacionais de atendimento as crianças pequenas de 0 a 3 anos, com o intuito de diminuir o abandono das crianças e para que as mães pudessem trabalhar.

Joaquim José Menezes Vieira foi o fundador do primeiro jardim de infância no Rio de Janeiro no ano de 1875, esse jardim de infância pertencia a iniciativa privada e atendia somente as crianças que pertenciam as classes da elite e somente meninos. De acordo com Kuhlmann (2003), os estudiosos e a sociedade da época defendiam que a criança pequena deveria permanecer com a família e com a mãe, e estas deveriam educar as crianças seguindo os padrões elaborados pelos diferentes segmentos da sociedade.

Segundo CONRAD (2000) o jardim de infância teve sustentação com base nas teorias que supunham a comunhão entre

as crianças, por si só, como um fator de favorecimento da educação e aprendizagem. Neste sentido, a educação tinha um vínculo maternal e as concepções previam o desenvolvimento do homem em sua relação com a natureza.

[...] a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII. [...] As mudanças de sensibilidade que se começam a verificar a partir do Renascimento tendem a deferir a integração no mundo adulto cada vez mais tarde e, a marcar, com fronteiras bem definidas, o tempo da infância, progressivamente ligado ao conceito da aprendizagem e de escolarização. Importa, no entanto, sublinhar que se tratou de um movimento extremamente lento, inicialmente bastante circunscrito às classes mais abastadas. (PINTO, 1997, p. 44).

Neste contexto social, surgem modelos de educação voltados a valorização de um tipo de comportamento almejado pela sociedade da época, surgindo assim as teorias infantis de desenvolvimento, que posteriormente virão a modificar as concepções de educação na infância.

Kramer (1999) destaca, em relação a esse período da vida escolar da criança, que vai de 0 a 6 anos, que se denomina Educação Infantil, que uma nova concepção de educação para essa faixa etária foi pensada com base em um novo olhar sobre a infância, trazendo uma perspectiva que contempla os aspectos culturais e sociais e a sua importância no desenvolvimento da criança nesta faixa etária.

Somente com a LDBEN 9394/96 (Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é que se modificam e surgem novas regulamentações quanto ao atendimento das crianças na educação infantil, neste momento este tipo de ensino passa a responsabilidade da Secretaria de Educação, o que traz uma mudança em todos os aspectos, desde a formação de professores até as concepções de ensino e aprendizagem neste contexto educacional.

Neste novo contexto que passa a ser difundido, a educação da infância tem uma mudança de concepção e paradigma, desvinculando-se do sentido de assistência e guarda, passando a concepção de educação para todas as crianças, e não de maneira quase que exclusiva de mães trabalhadoras.

A PSICOMOTRICIDADE E SEUS CONCEITOS

A pesquisa teórica foi a base dos estudos em psicomotricidade e os estudos eram pautados nos aspectos do desenvolvimento motor da criança, com o tempo os estudos passaram a elencar questões relacionadas as relações entre o atraso intelectual e o atraso no desenvolvimento motor da criança e por fim as pesquisas passam a abranger os campos da habilidade manual e das funções motoras relacionadas a idade biológica.

Segundo Meur (1989) com o tempo o estudo ultrapassa os problemas motores e surgem pesquisas também as ligações com a lateralidade, a estruturação espacial e a orientação temporal por um lado e, por outro, as dificuldades escolares de crianças de inteligência normal.

[...] o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento afetivo estão intimamente ligados na criança: a psicomotricidade quer justamente destacar a relação existente entre a motricidade, a mente e a afetividade e facilitar a abordagem global da criança por meio de uma técnica. (MEUR, 1989, p.5)

Segundo Fonseca (2001) quando pensamos em Psicomotricidade, o corpo tem a sua importância no sentido da qualidade relacional e não deve ser considerado como algo que pode ser treinado ou aperfeiçoado, o corpo não deve ser dominado para a automatização. De acordo com Araújo (1992) com a criação da escala para avaliação dos aspectos do desenvolvimento da criança é que foi possível analisar as capacidades e potencialidades da criança e a sua relação com o desenvolvimento psicomotor, considerando a idade em relação ao desenvolvimento e verificando o que é esperado para determinada idade. Neste sentido, torna-se possível utilizar-se de exames e materiais para verificar se há algum atraso no desenvolvimento, além desses aspectos era possível verificar algum problema ou comprometimento de origem neurológica.

A estruturação espaço temporal é um dado importante para uma adaptação favorável do indivíduo. Ela permite-lhe não só movimentar-se e reconhecer-se no espaço, mas também concatenar e dar sequência aos seus gestos, localizar as partes do seu corpo e situá-las no espaço, coordenar sua atividade e organizar sua vida cotidiana. (COSTE, 1978, p.57).

De acordo com as ideias de Coste (1978)

a Psicomotricidade resulta de um processo que envolve a história do corpo, esse processo foi marcado por reformulações com o passar dos tempos, o que nos permite a compreensão das atuais concepções sobre o tema. Além disso, a psicomotricidade pode ser conceituada como uma ciência que envolve a educação e a saúde, sendo aplicada tanto nas escolas como nos atendimentos psicológicos.

Segundo Araújo (1992), Gessel em 1928 cria uma escala para avaliar os diferentes aspectos do desenvolvimento da criança, (adaptativa, verbal, motora e social). Após estudo, só após 59 anos é que foram analisadas as capacidades e potencialidades, avaliando desta maneira, o desenvolvimento psicomotor, sendo possível estabelecer relações entre a idade e o desenvolvimento, por meio de exames.

A psicomotricidade também tem como objetivo melhorar ou normalizar o comportamento geral do indivíduo, desenvolvendo também um trabalho constante sobre as condutas motoras, neuromotoras e perieptiva motoras, onde através dessas condutas o indivíduo vai se conscientizar de seu próprio corpo, desenvolver seu equilíbrio, controlar sua coordenação global e a fina, respiração, a organizar e estruturar a orientação espaço temporal. (SILVA, 2010, p.9)

Segundo Gallardo (2009), a psicomotricidade chega no Brasil em meados dos anos 70, tendo uma concepção de pensamento voltada a uma maneira de recuperar e reabilitar o corpo das pessoas que participaram da guerra. Com o tempo, a

psicomotricidade ampliou seus estudos nas áreas ligadas à aprendizagem, abordando aspectos como o trabalho com a coordenação motora, o equilíbrio, lateralidade e a organização espaço-temporal. Com estes estudos foi se adquirindo a base necessária para um melhor desenvolvimento cognitivo, o que resulta na educação pelo movimento no Brasil.

No Brasil, a psicomotricidade passou a ser comentada e divulgada, com cursos e cadeiras de psicomotricidade em universidades espalhadas pelos Estados brasileiros. No começo ela ocorria como recurso pedagógico, a fim de corrigir distúrbios desenvolver lacunas de desenvolvimento, pois o público alvo eram crianças excepcionais, posteriormente ela foi introduzida nas escolas especiais.

A PSICOMOTRICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação psicomotora irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência de seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele, e é relevante nesse período, no qual a criança desenvolve seus aspectos psicomotores, seu esquema corporal, lateralidade, orientação espaço temporal, etc.

O movimento é um suporte que ajuda a criança a adquirir o conhecimento do mundo em que a cerca através de percepções e sensações, pois o indivíduo não se constrói de uma só vez, mas paulatinamente através de interação com o meio de suas próprias realizações. [...] O esquema corporal não é

conceito aprendido, que se possa ensinar, uma vez que não depende de treinamento. Ele se organiza pela experimentação do corpo da criança, que é uma forma de expressão da individualidade. (SILVA, 2010, p.11)

Na educação infantil esses aspectos devem ser observados e levados em consideração a medida que é extremamente importante que a criança, nesta fase, tenha um desenvolvimento motor adequado e tome consciência de seu corpo, aprendendo a localizar-se no espaço e no tempo.

Uma criança cujo esquema corporal é mal constituído não coordena bem os movimentos. Vemos que é atrasada quando se despe, que as habilidades manuais lhe são difíceis. Na escola a caligrafia é feia, e a leitura expressiva, não harmoniosa: o gesto vem após a palavra, a criança não segue o ritmo da leitura ou então para no meio de uma palavra. (MEUR, 1989, p.8).

A educação psicomotora pode prevenir e detectar problemas de aprendizagem, ela aperfeiçoa e normaliza o comportamento geral da criança, desenvolvendo consciência, domínio e equilíbrio do próprio corpo. Segundo Lebouch (2001) a educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite inaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas.

Com base nas indagações dos autores citados pode-se perceber a relação e a importância entre corpo, mente e movimento, notando que o meio social no qual a criança está inserida pode favorecer as suas experiências psicomotoras, por meio de experiências concretas, possibilitando a

exploração e permitindo que ela apresente posteriormente um desenvolvimento corporal, mental e afetivo adequado a sua faixa etária, diminuindo o risco de algum transtorno psicomotor futuro.

O esquema corporal é um elemento de suma relevância durante o processo de desenvolvimento é o reconhecimento, a percepção que a criança tem do seu próprio corpo um período em que ela desenvolverá sua personalidade e irá perceber que seu corpo lhe obedece e que poderá utilizá-lo não só para movimentá-la, mas também para agir.

Nesse período revela-se a importância do Educador nesse processo, pois há uma grande necessidade de uma intervenção e interação do mesmo com a criança desenvolvendo suas capacidades de forma que ela possa adquirir conhecimento de seu corpo e do meio em que vive. É necessário que o educador tenha em mente a importância da motricidade desde a educação infantil orientando e estimulando a criança desenvolvendo suas habilidades e competências sempre com movimento na escola, pois é com ele que se dará uma educação psicomotora de qualidade.

O conhecimento estável da esquerda e da direita só é possível aos 5 ou 6 anos e a reversibilidade (possibilidade de reconhecer a mão direita ou a mão esquerda de uma pessoa a sua frente) não pode ser abordada antes dos 6 anos, 6 anos e meio. (MEUR, 1989, p.13).

A lateralidade é um aspecto da educação psicomotora muito importante, pois ao ser bem trabalhada com exercícios

psicomotores levando a criança, a saber, de fato o que é direita e esquerda em si e no outro, ajuda a prevenir futuros distúrbios nesse sentido, pois quando o educador tem o objetivo de propor a criança atividades que facilitem a tomada de consciência de seu corpo e suas ações, proporciona um desenvolvimento mental, corporal e afetivo da criança.

A estruturação espacial é a percepção do mundo exterior, primeiramente a criança tem como referencial o seu próprio eu e posteriormente a sua referência será outras pessoas ou objetos, ou seja, é a tomada de consciência de seu próprio corpo em um meio ambiente que dá a possibilidade para a criança organizar-se e organizar materiais e objetos e movimentá-los.

Neste sentido, a estruturação espacial faz parte da vida de todos os indivíduos e por isso, este aspecto deve ser trabalhado no ambiente escolar por meio do jogo e da brincadeira, o educador pode desenvolver a noção espacial na criança, possibilitando o movimento, o brincar a todo instante na sala de aula.

A criança passa a metade do dia na escola, daí a importância da pedagogia do movimento e daí a urgência em considerar as primeiras necessidades vitais da criança que muitas vezes são contrariadas sob o pretexto de ordem, barulho. A criança tem necessidades de caminhar e de correr. Desde o maternal as crianças são empilhadas em locais estreitos. Uma criança pequena se fatiga rapidamente em uma posição determinada. (LEBOUCH, 2001, p.13).

O esquema corporal é a tomada

de consciência pela criança de suas possibilidades motoras de agir e se expressar sendo assim é importante que a criança possa agir sob seu corpo e obter informações sobre o mesmo de forma concreta e não por meio de imagens como é realizado de maneira tradicional.

O desenvolvimento de experiências concretas na escola desenvolvendo a percepção do meio no qual está inserida, é de fundamental importância e auxilia na forma como a criança age sobre seu corpo, o local e os objetos que a cerca. A atuação do professor, neste sentido, deve ser pautada na formação de sujeitos em seu processo de ensino e aprendizagem, tendo uma noção clara de seu papel como educador de infância. Não basta apenas conhecer as técnicas, é preciso a reflexão sobre o processo de desenvolvimento cognitivo, social e psicomotor da criança.

A estruturação temporal é a capacidade de se situar diante dos acontecimentos, como por exemplo, antes, durante e depois, neste sentido a criança passa a tomar consciência do caráter irreversível do tempo. Essa noção de tempo é muito abstrata e torna-se difícil para a criança compreendê-la, desta maneira, cita-se a importância do educador no processo de desenvolvimento da criança durante toda a educação infantil.

Cabe ao educador dar importância a esse aspecto da psicomotricidade, pois ao ser bem trabalhado na educação infantil, a criança terá sucesso em suas atividades de ordenação, ao contar fatos ou histórias, em suas relações na sala de aula e em seu meio social. Neste contexto, a brincadeira e o jogo

também é um grande auxiliar neste processo de desenvolvimento, como será abordado no capítulo seguinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação psicomotora é uma técnica e passa pelos mesmos caminhos de uma aprendizagem natural, primeiro com de exercícios motores, em que o corpo se desloca e o sujeito percebe as diferentes noções; segundo, por meio de exercícios sensoriomotores, com a manipulação de objetos possibilitando a percepção de diversas noções; e por último por meio de exercícios perceptomotores, em que são realizadas manipulações mais sutis e a percepção visual.

A educação psicomotora irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência de seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele, e é relevante nesse período, em que a criança desenvolve seus aspectos psicomotores, seu esquema corporal, lateralidade, orientação espaço temporal, etc.

A partir dos elementos apresentados nesta pesquisa pode-se afirmar que a educação psicomotora irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência de seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele, e é relevante nesse período, em que a criança desenvolve seus aspectos psicomotores, seu esquema corporal, lateralidade, orientação espaço temporal, etc.

Com base nas indagações dos autores citados pode-se perceber a relação e

a importância entre corpo, mente e movimento, notando que o meio social no qual a criança está inserida pode favorecer as suas experiências psicomotoras, por meio de experiências concretas, possibilitando a exploração e permitindo que ela apresente posteriormente um desenvolvimento corporal, mental e afetivo adequado a sua faixa etária, diminuindo o risco de algum transtorno psicomotor futuro.

É necessário que o educador tenha em mente a importância da motricidade desde a educação infantil orientando e estimulando a criança desenvolvendo suas habilidades e competências sempre com movimento na escola, pois é com ele que se dará uma educação psicomotora de qualidade.



VANESSA PEREIRA DE JESUS GARCIA

Graduação em Letras pela Faculdade São Camilo (2005); Pós-graduação em Gestão Escolar pela Faculdade FABAN (2010); Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elíseos (2013); Professora de Educação Infantil - no CEI Ceu Paz.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V. C. O jogo no contexto da educação psicomotora. São Paulo: Cortez, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394/96. Brasília: Secretaria da Educação, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 15 agosto 2018.

CONRAD. H. M. O desafio de ser pré-escola. As ideias de Friedrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Dissertação de Mestrado em Educação). 2000.

COSTE, Claude. A Psicomotricidade. 2ed. São Paulo. Zahar Editores, 1978.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade. Filogênese, Ortogênese e Retrogênese. Porto Alegre. Artes Médicas, 2001.

GALLARDO, J. S. P. Prática de ensino em educação física: a criança em movimento. São Paulo: FTD, 2009.

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1987. (Cadernos de Pesquisa, 58).

_____. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: Questões teóricas e polêmicas.

In: KRAMER, Sônia (Org.). Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1999.

KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, R. Sobre a história da Infância. In: FILHO, L. M. F. (Org.). A infância e sua educação: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEBOUCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor. 7ed. São Paulo. Artmed, 2001.

MEUR, A. de. Psicomotricidade: educação e reeducação: níveis maternal e infantil. A. de Meur e L. Staes; São Paulo: Manole, 1989.

PINTO. M. A infância como construção social. In: PINTO. M SARMENTO, M. J. As crianças – contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho – Portugal, 1997.

SILVA, Gislene Santos. O desenvolvimento psicomotor na educação infantil de 0 a 3 anos. Universidade Cândido Mendes. Instituto a Voz do Mestre. Rio de Janeiro. 2010.



BERÇÁRIO: ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO E PRODUÇÃO DE CULTURAS

RESUMO: Este artigo visa estabelecer a compreensão das ações que os bebês podem ter no espaço educativo denominado como creche, bem como as dimensões dessas ações que devem estar pautadas em concepções de infâncias, da reflexão das práticas, da gestão do tempo e da disponibilização de diversos materiais. A ressignificação de espaços através de propostas como formas de interação refletindo sobre o direcionamento das possibilidades que podem ser ofertadas com as diferentes infâncias. A observação atenta da autoria dos bebês bem como a escuta ativa das potências infantis. Considerando ainda a importância da socialização como meio de viver a vida e a interação dos adultos para otimização das diferentes linguagens. Conhecer as culturas que são formadas no ambiente escolar a partir da adaptação e da participação das famílias é o novo desafio das mudanças geracionais.

Palavras-chave: Bebês; Socialização; Ambientes; Interação; Culturas.

INTRODUÇÃO

Desde o início da entrada das mulheres no mercado de trabalho houve a necessidade de se ter um espaço de socialização para os bebês de modo que se garantisse o bem estar das crianças com os cuidados necessários que envolviam a higienização e a alimentação adequada.

Por muito tempo houve a crença de que os bebês eram seres passíveis que poderiam ser facilmente categorizados do ponto de vista das etapas do desenvolvimento da psicologia, dessa forma o espaço da creche eram espaços de socialização, mas não eram considerados como tal naquele momento.

Estudos recentes desconstruíram essas teorias e demonstraram que ao contrário do que se pensava os bebês tem seus processos de construção dos saberes a partir das possibilidades e são autores a partir das possibilidades que os ambientes propõem.

Contudo, a partir desses estudos identificamos o problema das propostas pedagógicas que são apresentadas no berçário, de modo que o caráter assistencialista por vezes tem superado a produção de culturas dentro do ambiente escolar.

Com base nesses mapeamentos identificar a infância atual como promissora de um novo currículo e a constituição de novos espaços e a disponibilização de diferentes materiais pode elencar oportunidade de olhares subjetivos considerando sempre a individualidade dos bebês e sua história.

Fochi (2015, p.32) retrata que “quando

se trata de crianças com menos de três anos, nota-se que seu acesso à escola tem ocorrido cada vez mais cedo, o que influencia em diversas questões, como infraestrutura, tempo e perfil de profissionais. Enfim, aspectos que reivindicam a elaboração de pedagogias que atendam a essa especificidade e ofereçam condições para que as crianças possam criar hipóteses, experimentar e dar sentidos para o mundo.”

Dessa forma é necessário desvelar o direcionamento de suas ações com os bebês de modo que o tempo e o espaço ofereçam diferentes experiências sensoriais enfatizando a constante observância de suas autorias individuais e coletivas.

Contudo, compreender a importância de se estudar a infância a partir do olhar da sociologia aprofunda a ideia de sociedade de mudanças nas quais as culturas vão sendo incorporadas.

As crianças e os bebês na atualidade são consideradas sujeitos plurais que não podem ser categorizados, mas respeitados de acordo com as suas experiências sociais e pessoais.

Cada vez mais há de se considerar que há diferentes infâncias e não somente uma. Essas infâncias são marcadas pela heterogeneidade e pelas diferenças sociais.

AS AÇÕES COM OS BEBÊS

Quando nos remetemos à temática de ações com os bebês logo nos reportamos ao cuidado e ao encantamento imediato visto que por conta de suas características físicas e de suas reações já nos causa uma empatia

e uma necessidade de cuidado.

Desse modo as ações poderiam estar carregadas de aspectos assistencialistas e adultocêntricos. Nesse sentido, a visão poderia ter um caráter massificado e homogêneo.

O espaço era tido como espaço da higiene e do cuidado, por ora acompanhado de fraldas, chupetas, trocadores e colchonetes. Estudos recentes demonstraram que mais do que somente o cuidado os bebês necessitam de interação para demonstrarem suas potências como também a compreensão de diferentes contextos históricos- culturais e de ressignificação de suas identidades.

Para tanto, como destaca Horn (2014, p.18) “é fundamental o planejamento de um espaço que dê conta dessa premissa, permitindo que, ao conviver com grupos diversos, a criança assuma diferentes papéis e aprenda a se conhecer melhor.”

Dessa forma, o planejamento de diferentes espaços com diferentes materiais e objetos pode tornar-se um ambiente favorável de ações para e com os bebês de modo que possam exercitar sua criatividade e transformação. Ainda assim deve ser considerado não o tempo cronológico como articulador das experiências de observação, mas o tempo destinado a cada vivência de modo a escutar atentamente o que as crianças pensam e como descobrem possibilidades de uso de diferentes linguagens sensoriais, artísticas, emocionais e corporais.

Contudo, “isso exige a escuta atenta dos momentos como as crianças aprendem, distanciando-se de modos prefixados e, por consequência, havendo desnaturalização

dos modos como os adultos compartilham essas aprendizagens.” (Fochi, 2015, p.37). Em razão dessa exigência de escuta, o olhar criterioso que o encantamento da infância rebusca.

A gestão do tempo corrobora com a escuta e o acolhimento das necessidades dos bebês a partir das práticas que repensem e ressignifiquem o uso dos espaços otimizando cada vez mais as interações a partir de materiais disponíveis com intencionalidade e não apenas como ofertas aleatórias de brinquedos de montar diariamente por exemplo.

De acordo com (HORN, 2004, p. 15) “o olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica.” Concepções pedagógicas que podem estar traduzidas somente com o processo do cuidar desvinculando a ideia da interação e das ações dos bebês com os espaços e também do conceito de infância que não se modifica porque está pautado a partir de experiências subjetivas.

Para tanto, os bebês precisam de acolhimento e de relações afetivas que não podem estar desvinculada da prática pedagógica que respeita o gesto, o olhar e até mesmo o choro mediante as possibilidades que lhes são ofertadas no espaço respeitando os diferentes tempos, rompendo assim com a ideia de um espaço fabril no qual são estabelecidas as horas exatas para cada ação.

Segundo Barbosa (2006) os materiais são essenciais na organização de rotinas os quais necessitam ter variedade e exploração, contudo, o planejamento das ações deve ser previsto, mas as reações são passíveis de sensibilidade e respeito ao tempo das vivências.

Ambientes que não promovem diferentes linguagens a partir das sensações, das cores, dos aromas e da diversidade de materiais, bem como, apresentam desorganização revelam práticas empobrecedoras de estímulos para os bebês

BEBÊS AUTORES NA SOCIALIZAÇÃO

As infâncias são construídas a partir das experiências e permanentemente são ressignificadas em contextos e vivências diferentes. Levando em conta o olhar do adulto, os tempos e espaços nos quais os bebês e crianças vivem revelam a subjetividade e também as mudanças geracionais.

Ao analisar o campo do saber que analisa as ações que os bebês têm na sua socialização com adultos e com outras crianças dentro das creches o primeiro passo a ser elencado é a concepção do que é a socialização.

A socialização pressupõe a compreensão do pensamento de um bebê que inicia sua infância cercado de diferentes pessoas das quais ele já havia criado um vínculo afetivo. Verificar a partir de um olhar cuidadoso como os bebês vivem, sentem e agem auxilia a compreensão do espaço escolar como o principal meio de socialização

uma vez que muitos bebês nas creches perpassam nove horas no ambiente. E que suas descobertas são diárias e modificadas constantemente.

Segundo Barbosa (2007, p. 1065) “a socialização é algo que se faz junto, é a forma com que os seres humanos praticam as suas ações, vivem suas vidas, evidenciam seus valores, constroem e defendem suas ideias.” Contudo, as ações em diversos contextos são marcadas inevitavelmente pela socialização.

Os bebês tem a oportunidade na creche de abrir o caminho para a socialização mesmo que isso esteja cercado de períodos de grandes mudanças emocionais para ele que necessita se adequar a rotina e criar laços com novas pessoas assim como estabelecer o maior elo de confiança que primariamente foi atribuído à família e ao adentrar o espaço educativo abre novas possibilidades de interação e de trocas.

Horn (2014, p.15) salienta que “não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente. Contudo, o adulto é o grande mediador para que aconteça essa interação por meio do acolhimento das crianças em suas particularidades através da atenção e do cuidado para a promoção de diversos espaços ressignificados que podem utilizar diferentes objetos que circulam desde os tecidos, garrafas, peneiras, latas, potes, etc.

Sobre a atividade social e a interação “a escola é o lugar mais adequado para que essa atividade se desenvolva além do ambiente familiar, por ser um meio, muitas vezes, mais

rico, na medida em que é mais diversificado e pode oportunizar às crianças a convivência com outras crianças e com outros adultos além de seus pais.” (HORN 2014, p. 16).

Essa convivência com outros adultos exige que todos aqueles que passam pelo ambiente escolar também sejam considerados educadores porque através de cada pessoa que trabalha na escola os bebês exercitam seus pensamentos, suas falas, suas iniciativas até chegar à tomada de decisões.

BEBÊS E AS CULTURAS

Para definirmos de que cultura retrataremos nos reportamos a Barbosa (2007, p.1065) “a cultura será compreendida como a construção de significados, partilhados por outros ou não, sustentados em praticas da vida individual e social.”

Quando falamos de bebês não podemos generalizar, pois cada bebê é um ser plural que constrói seus significados a partir das vivências de diferentes linguagens. Quando falamos de berçário vamos identificar o primeiro momento no qual os bebês constroem suas culturas a partir da acolhida da adaptação que seus pais juntamente com os professores proporcionam. Essa relação tão singular é posta desde os primeiros momentos de conversa com as famílias como também no ambiente que está sendo sugerido.

A relação de cultura inicial com as famílias deve ser fortalecida pois ela perdurará a fim de mediar uma boa prática docente que enfatiza o compromisso e o pertencimento dos bebês dentro do espaço

de socialização.

“O capital cultural de uma família não é apenas transmitido pelos pais, mas por várias pessoas que convivem próximas às crianças, especialmente os irmãos mais velhos, que propiciam oportunidades para a construção de competências, de interesse e de valorização das práticas escolares.” (Barbosa 2007, p. 1072).

Contudo, compreendemos como capital cultural tudo aquilo que é recebido como repertório de vivências que podem ser explícitas ou não, mas que de algum modo remetem a alguma mensagem.

Ora, se os bebês apresentam interesses através dos sentidos e se eles são potentes, criativos e capazes de estabelecerem relações cabe a escola ser um espaço de cultura na qual a principal produção seja a cultura para além do cuidar, a cultura das experiências.

Abordando a conjuntura infantil “crianças em variados tempos e espaços, viveram a sua experiência de infância de modos muito diferenciados, portanto a infância é uma experiência heterogênea.” (Barbosa 2007, p. 1065)

A experiência da infância, portanto, deve ser marcada no ambiente de socialização de modo que se considerem os contextos de infâncias trazidas com as diferentes mudanças sociais. A infância não é uma experiência independente da cultura adulta, pois através dela haverá novos desafios.

Barbosa (2007, p. 1069) acredita que “a socialização em ambientes e relações heterogêneas, e até mesmo contraditórias, é cada vez mais frequente e precoce.” Portanto, as configurações individuais e sociais das

crianças precisam ser profundamente repensadas. Isso exige do professor constante reflexão de que culturas ele deseja formar junto aos bebês, culturas de autoria e respeito ou culturas de segregação e cuidado somente.

A fim de analisar as concepções de culturas que adentram os espaços de socialização, em destaque com os bebês, faz-se necessário analisar com rigor as identidades pessoais e sociais. Identificar os meios com os quais o bebê interage fora do espaço, as pessoas com as quais convive e sua rotina contribui para um planejamento efetivo das ações docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trabalhar com os bebês em um ambiente educativo algumas pessoas são tomadas pela sensibilidade de acreditar que somente a vocação por empatia aos encantamentos a eles já basta para qualificar o trabalho.

No entanto, ao experimentar o compromisso de assumir esse trabalho já descobrem que a vocação não é somente o critério, é necessário conceber o conceito de infância a partir dos sujeitos ativos e potentes que experimentam através das ofertas de diferentes linguagens.

Em consequência da gradativa superação da visão assistencialista há de considerar as mudanças sociais como indicativos de mudanças de infâncias e de aprendizagens.

Os bebês aprendem pelos sentidos e os espaços para eles devem ser ricos de

estímulos, isso não significa a oferta sem intencionalidade, mas as possibilidades que cada material pode propiciar. Uma caixa, por exemplo, pode ser um meio de estímulos para diversas brincadeiras e interações que os bebês criam a partir das propostas.

A superação de uma visão fabril do tempo e da resignificação do olhar criterioso para as ações dos bebês são fonte de riqueza de como eles aprendem cotidianamente e estão abertos para isso.

No campo da socialização a busca pela compreensão dos valores e das atitudes que categorizam o acolhimento e a parceria com os contextos históricos, sociais e familiares contribui para um efetivo convívio com a heterogeneidade dos ambientes.

Contudo, as culturas dessas ações e socializações são traduzidas com as culturas de cada escola a partir do projeto de cada uma. O pertencimento e o respeito às singularidades traduzem-se em relações mais afetivas que considerem que cada criança deve ser acolhida de acordo com a sua vida, sua necessidade e suas peculiaridades.

Dessa forma, o trabalho com os bebês mais do que nunca deve demandar a reflexão constante do fazer pedagógico que requer para além do carinho e da atenção verdadeiras propostas pedagógicas e descobertas cotidianas de cada aprendizagem infantil.



VANESSA ROSSI AMERICANO

Graduação em Pedagogia
pela Faculdade Uninove
(2000); Mestra em Educação:
Currículo pela PUC/SP (2011);
Diretora de escola no
CEI Danielle Monteiro, GCMF
(2018)

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M.C.S. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M.C.S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entreter destas culturas. Campinas, 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf. Acesso em 16/08/2018.

FOCHI, Paulo. Afinal, o que os bebês fazem no berçário?: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015

HORN, Maria da Graça. Cores, Sons, Aromas e Sabores: A Organização do Espaço na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.



LITERATURA PARA CRIANÇAS PEQUENAS

RESUMO: O presente trabalho surgiu com o intuito de investigar sobre a história da literatura, baseando em alguns principais autores da história, como: Andersen, La Fontaine e irmãos Grimm. Nessa investigação, procurou-se observar os aspectos culturais e a característica da composição literária e o que elas revelam sobre uma época, sabendo que, sobretudo, a literatura também é um instrumento cultural. Diante da importância cultural e histórica, além do fortalecimento das bases leitoras, o trabalho trata do direito da criança e do adolescente de ter acesso a textos literários em sala de aula e como se pode tratar de aspectos relevantes relacionados ao desenvolvimento leitor dos alunos. Os gêneros literários, podem ser variados, como: contos de fadas, lendas, mitos e outros, de modo que, cada um possui uma intenção e um modo de ser contado.

Palavras-chave: Literatura; Crianças; Direitos; Contos.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil é importante por vários motivos na vida do ser humano. Ela é indispensável para a criação de um mundo imaginário, em que por meio das experiências vividas subjetivamente por meio das histórias, a criança consiga achar várias formas de expressar o seu pensamento e sobretudo, se reconhecer nelas. Além do valor do experimento e da fantasia, existe a aquisição do prazer da leitura.

A contação de histórias, bem como as histórias lidas, estão presentes na vida das pessoas desde que elas são bem pequenas. Cada família tem uma relação com a leitura diferente da outra. Uma família pode contar histórias para os bebês, ao passo que outras podem achar que é importante contar a partir uma determinada idade. Da mesma forma que uma família pode contar ou ler histórias em um determinado momento do dia, como por exemplo na hora de dormir, ao passo que a outra, conta histórias na hora do café da manhã e daí por diante.

O contato com o livro, o manusear as suas páginas, o contato com as suas folhas, traz uma experiência inigualável para a vida. O livro possui forma, possui cheiro e alguns, possuem textura. São essas lembranças que se carrega, além de todo o apanhado educativo que ele oportuniza.

No entanto, no mundo moderno, com tantas formas de entretenimento e prazer, percebe-se que a sociedade de modo geral, tem deixado esse objeto tão importante de lado. Por conta da revolução tecnológica e com o uso cada vez mais frequentes de

smartphones, tablets, e todo o tipo de tela, cada uma mais inovadora que a outra, tem tirado o foco dos adultos e conseqüentemente das crianças, criando uma distância cada vez maior entre eles e o livro.

Por esse motivo, tem sido cada vez mais difícil que os professores, especialmente dos anos iniciais, consigam que as crianças se interessem pelos livros e pelas histórias que eles trazem, estimulando o gosto pela leitura.

Antigamente, a contação de histórias era um instrumento preciso nas escolas, tanto de ensino fundamental, nas séries iniciais, como no ensino fundamental. Contava-se histórias para várias finalidades: para distrair, para entreter, para servir de estratégia para algum conteúdo etc. deste modo, a contação sempre teve um papel importante na formação das pessoas, também, nas práticas escolares.

A contação de histórias consegue elevar a criança em sua plenitude, instigando a sua imaginação, a sua criatividade, inventividade, cognição, enfim, ela consegue tratar de assuntos importantes com leveza. Ela tem o “poder” de despertar os sentimentos e de certa forma, contribuir com aspectos sensíveis e cognitivos do ser humano, e a sua presença é vital nos centros educacionais. Portanto, ao passo que educadores, nos resta saber quais são as reais contribuições e de que forma ela pode ser melhor aproveitada. Neste sentido, o trabalho pretende trazer uma pesquisa aprofundada sobre os processos cognitivos que são desenvolvidos por meio da contação de histórias e da riqueza das vivências e interações nesses momentos, pelas crianças. Também, traz a importância da contação e da

leitura na escola, bem como a contribuição dos contos de fadas, mitos e fábulas para o desenvolvimento do ser humano, como ser social e transformador do meio.

Esse trabalho tratará da linguagem literária e de alguns principais autores desse universo, bem como a literatura contemporânea para crianças.

A LITERATURA PARA CRIANÇAS

A literatura infantil possui um registro de seu marco, que foi convencionado no século XVII. Porém, ela já vem com a humanidade desde muito tempo, sendo possível analisar por de Charles Perrault, na França, considerado pai da literatura infantil, tendo escrito histórias clássicas, como: Cinderela, Chapeuzinho vermelho, Sapatinhos Vermelhos e outros.

De acordo com Coelho (2000, p. 76), pensar a literatura infantil no século XVII, traz a reflexão sobre o modelo do que se pensava sobre a infância naquela época, uma vez que a criança não tinha as mesmas características atuais, já que tinha que se comportar como um adulto em miniatura, fazendo parte de todo o contexto adulto, não havendo qualquer tipo de afetividade na relação materna e paterna.

Por meio dos manuscritos ou das narrativas transmitidas oralmente e levadas de uma terra para outra, de um povo a outro, por sobre distâncias incríveis, que os homens venciam em montarias, navegações ou a pé, - a invenção literária de uns e de outros vai sendo comunicada, divulgada, fundida, alterada... Com a força da religião,

como instrumento civilizador, é de se compreender o caráter moralizante, didático, sentencioso que marca a maior parte da literatura que nasce nesse período, fundindo o lastro oriental e o ocidental. No fundo é sempre uma literatura que divulga ideais, que busca ensinar, divertindo, no momento em que a palavra literária (privilégio de poucos e difundida pelos jograis, menestréis, rapsodos, trovadores...) era vista como 11 atividade superior do espírito: a atividade de um homem que tinha o Conhecimento das Coisas. (COELHO, 1991, p. 33).

As histórias infantis, bem antes do século XVII, vem sido trazidas oralmente de pai para filho, e assim por diante. Também, pode se alcançar algumas fábulas que vem sendo trazidas por Esopo de 2000 a.C.

De acordo com Bettelheim (2007, p. 120), Esopo foi um escravo grego, que de acordo com a lenda, não sabia nem ler e nem escrever, no entanto, foi o maior contador de histórias de sua época, mesmo que a origem delas seja de uma só. Contudo, elas vão se transformando de acordo com a cultura e com os povos em que elas vão alcançando.

No século XVII, acontecia um grande movimento literário por conta de Charles Perrault. A cultura dessa época, era feita pelos aristocratas e pela igreja, de modo que todo o restante da população era inculto. No entanto, todos tinham contato com a literatura, fosse de maneira oral, sobre os contos folclóricos, fosse advinda da aristocracia, como as fábulas, ou mesmo, de cunho religioso, pela igreja.

Quando hoje falamos nos livros consagrados como clássicos infantis, os

contos-de fada ou contos maravilhosos de Perrault, Grimm ou Andersen, ou as fábulas de La Fontaine, praticamente esquecemos (ou ignoramos) que esses nomes não correspondem aos verdadeiros autores de tais narrativas. São eles alguns dos escritores que, desde o século XVII, interessados na literatura folclórica criada pelo povo de seus respectivos países, reuniram as histórias anônimas, que há séculos vinham sendo transmitidas, oralmente, de geração para geração, e as transcreeveram por escrito. (COELHO, 1991, p. 12).

Assim, de acordo com Coelho (2000, p. 90), Charles Perrault começa a fazer histórias traduzindo por meio de registros a cultura de toda a população. Aconteceu nesse período por conta da grande efervescência cultural da época, já que estava acontecendo algumas mudanças de comportamentos, na França por exemplo, em que as pessoas deixavam de comer com a mão e passaram a comer com talheres.

Além dessas mudanças, o tratamento com a criança também mudou, já que elas começaram a ser olhadas para além de um adulto em miniatura, como alguém para servir, sendo vistas como um ser diferente, sendo-lhe atribuído um outro olhar, como a possibilidade de educação, por exemplo.

Segundo Coelho (1991, p. 91), contemporâneo a Charles Perrault, La Fontaine passou a fazer essas adaptações da realidade de acordo com o que observava das pessoas em seu entorno, com especial inspiração nas obras de Esopo, mas com o olhar para a sociedade.

Para Coelho (2000, p. 13), em suas

fábulas, La Fontaine revela uma observação diferenciada para a realidade, agregando os momentos históricos. Pode se observar muitas passagens de momentos políticos da época, podendo ser referenciado pela história da Cigarra e a Formiga, em que a formiga representa o trabalhador, podendo carregar mais que o seu peso quarenta vezes, ao passo que os cantadores e os poetas viviam na companhia do rei e da igreja para dormir e comer. Tanto as leituras produzidas por La Fontaine como as de Perrault, traduzem um contexto social vivido a época.

Conforme a cultura sofria transformações, outras revoluções literárias aconteciam, como os irmãos Grimm, no século XIX, na Alemanha. Eles criaram histórias de Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Gata Borralheira e outros tantos com os mesmos títulos das histórias criadas por Perrault no século XVII. No entanto, os personagens não eram os mesmos, já que a época era outra e eles começaram a observar o entorno social para que pudessem fazer os registros históricos.

Sabe-se que no Brasil não existem todas as histórias dessas épocas traduzidas, mas é possível afirmar que todas, carregam um dado momento e um determinado tipo de comportamento que revelava a situação do momento. Portanto, ao se remeter as obras mais antigas, como as de Grimm, La Fontaine e Perrault, é preciso que se tenha claro que existia uma cultura diferente da que existe hoje e que é preciso compreendê-las para que as histórias tenham sentido.

Assim, ao oportunizar que as crianças conheçam a cultura de outras épocas, por

meio de histórias infantis, dá-se o direito de vivenciar sob outra perspectiva desde cedo com qualidade.

De acordo com Cunha (2006, p. 61), a experiência literária permite que se faça uma interpretação de texto propriamente, apenas se todos os contextos da leitura forem explorados.

Cunha (2006), critica algumas práticas pedagógicas que acontecem na escola, em que era para ser um universo de encanto, acaba sendo verdadeiros mecanismos que não ensinam o aluno a pensar.

Coelho (1991, p. 61), enfatiza que muitos professores perguntam quem é o autor de determinada história, quem são os principais personagens, qual é o clímax e outros, mas o contexto histórico e pensar sob a perspectiva do autor se referendo a uma determinada época, ainda é pouco trabalhado, o que gera uma carência nos estudantes, que com o passar do tempo, só tem a se agravar, mais e mais, não permitindo que se pense. Alguns alunos perguntam ao professor qual é a resposta certa ou o que se quer que seja respondido sem ter a liberdade de pensar e além disso, a formação necessária para a compreensão efetiva.

No início do século XVIII, na Dinamarca, Hans Christian Andersen, que precisa de uma leitura particular acerca de suas obras, já que os escritores que o antecederam fizeram registros históricos, cada um na sua referida época, da cultura possível daquele momento. Andersen, não só faz esses registros, como ele foi excluído de seu grupo social, durante muitos anos. Então, nas histórias dele, é possível observar esse

movimento de inclusão dos personagens no contexto social.

A história do Patinho Feio, muito conhecida popularmente, foi traduzida por Monteiro Lobato das infinitas leituras de Andersen, em que o patinho feio é a sua autobiografia.

Andersen foi um garoto muito pobre seu pai era sapateiro e num espaço de 8 metros quadrados, Andersen convivia com o pai, que o ensinou a ler e escrever, entre o conserto de um sapato e a fabricação de outro. Além de ensina-lo a escrever, fazia peças de teatro entre os restos de uma caixa e outra. Esse período, se caracterizou como de grande produtividade mental por maio das cenas teatrais dele. Quando o pai faleceu, a mãe não teve condições de cria-lo e acabou entregando-o para que uma tia o criasse, já que ele realmente era diferenciado de seus irmãos, por ter o nariz grande, ser alto e desengonçado.

Mesmo com essas mudanças que ocorrera em sua vida, e por influência do pai, existia uma vontade enorme de ser ator, bailarino e estar em contato com o mundo das artes e da imaginação. Porém, em todos os espaços que ele buscava para ser aceito e iniciar uma nova trajetória, era rejeitado. Esse sentimento de rejeição que carregara por muito tempo, fora traduzido em suas obras literárias.

Segundo Lajolo (1986, p. 61), Andersen, não só trouxe a sua inspiração da experiência externo, mas também, de sua experiência interna. Contudo, sabe-se que os grandes cantadores e poetas prestavam serviço à corte, de modo que o trabalho na aristocracia, limitava-se em contar histórias para as mulheres que não tinham o que

fazer ao passo que os homens iam para as batalhas, guerras, enfim. Então, ao passo que essas damas bordavam panos em seu jardim, ficavam ouvindo os poemas e cantorias.

De acordo com Sosa (1978, p. 131), quando esses autores trabalhavam na aristocracia, surgiam algumas oportunidades não só para as mulheres de fazerem parte desse movimento de contemplatividade literária, como também surgia a oportunidade de trabalhado para esses homens.

Mesmo prestando trabalhos para a aristocracia, Andersen em alguns momentos é rejeitado. Fazendo um olhar para o mundo por meio de sua própria história sofrida e complicada, escreve outras histórias além do Patinho feio, que são incríveis e que também retratam o seu contexto social e emocional, como por exemplo, A menina da caixa de fósforo, que era a menina que vendia fósforo num lugar muito gelado, e ela acendia o fósforo um a um na esperança de vender e de ao mesmo tempo, se aquecer com o seu calor, quando chega o momento em que o calor produzido por um palito á não é mais o suficiente e ela acende todos, quando tem uma alucinação com a sua avó, que lhe fora protetora e que já não estava com ela. Nesta alucinação, a menina falece e termina com ela indo para os braços da avó.

A história da Menina da caixa de fósforo, é uma história que não está muito distante da vida do autor, desse referencial vivido por eles durante muitos anos de sua vida. Além do Patinho Feio, Da Menina da caixa de fósforos, Andersen também escreve a “Roupa Nova do Rei”, em que ele trata de uma história de vaidade, de modo que ela é

tão grande e leva a não enxergar os outros.

Para Lajolo (1986, p. 34), essas histórias, mesmo que produzidas há muitos anos, estão perto da realidade que se vive hoje, mas ao mesmo tempo muito longe do que se imagina que tenha sido uma literatura feita para criança. Foi numa convenção que se decidiu que essas histórias seriam destinadas ao público infantil. Para que ela fosse determinada para as crianças, bastava que na obra contivesse um elemento chamado criança, já que dessa forma, a população “infantil” se identificaria.

Algumas obras dos irmãos Grimm, quando chegam às mãos das professoras se torna um absurdo, de modo que elas não as leem para as crianças.

Cunha (2006, p. 19), afirma que se não for feito um olhar sobre como a obra foi escrita, porque foi escrita e de que maneira foi escrita, certamente nenhum professor irá querer incluí-las no contexto educativo da sala de aula. É necessário para que além do olhar da cultura predominante naquele momento, sejam feitas perguntas mais agradáveis em que o aluno realmente possa expressar o seu ponto de vista por meio de suas observações sobre determinada história.

Assim,

Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi o seu principal veículo. Literatura oral ou literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da tradição [...] (COELHO, 2000, p. 16).

Irmãos Grimm escreveram a história do Barba Azul, que foi um homem mal e feio,

mesmo assim era um rei. Tinha tido por média de seis a oito esposas, que era uma tradição a sua época, mas fato misterioso é que todas elas haviam desaparecido. Após o desaparecimento de todas elas, Barba Azul resolve visitar um vizinho, já que já se sentia solitário. Ao chegar na casa do vizinho, se deparou com uma porção de mulheres que eram filhas dele, então, ele resolve que se casaria com uma delas. Neste momento, o vizinho decide que concordaria, já que seria a única forma de sua filha ter uma ascensão na vida, já que ela teria comida e roupa com fartura. Certo dia, quando Barba Azul viajava, entrega-lhe a sua nova esposa um molho de chaves e diz-lhe o seguinte: - Poderás andar em qualquer área do castelo, menos em um determinado quarto, cuja a chave é esta aqui – mostrando-lhe a chave. Não aguentando de curiosidade, abriu a porta do quarto e para a sua surpresa, encontrou todas as esposas do rei. Algumas obras, dizem que as esposas estavam agitadas, outra diz que elas estavam amarradas numa jaula. Ela desesperada de medo, fecha a porta, de modo que a chave fica manchada e ela se põe a limpar até a volta do rei. Ao chegar, o rei descobriu que elas o haviam desobedecido, então elas se colocaram a correr e foram para o quarto mais alto do castelo, localizado na torre, em que os irmãos da mulher o mataram e ela ficou rica, dona do castelo e com uma enorme fortuna.

Assim, quando se trabalha um tipo de história dessa com as crianças, não se pode limitar em discutir apenas os elementos explícitos do texto, como o nome do autor e os personagens principais. Mas se for

provocado outro olhar, como acontece em outras culturas, a criança começa a pensar.

Lajolo (1986, p. 51), defende que em vez de fazer sempre as mesmas perguntas como sobre o clímax da história, pode se perguntar sobre as características femininas que se pode encontrar na dona pata. Assim, o aluno começa a olhar outros aspectos sem ser um trecho recortado da história. Então é possível fazer uma representação da história por meio dos contextos em que os personagens são inseridos, como a dona pata que ia à beira do lago fofocar. Não que haja uma concordância sobre o fato da figura feminina ser faladeira e fofqueira, mas no contexto daquela época, era assim que se pensava a mulher.

O professor precisa elevar a maneira de observação dos seus alunos por meio do momento que se está vivendo e com a comparação dos momentos de outras épocas, situando-o em um outro momento histórico (Zilberman; Lajolo, 1993, p. 71)

De acordo com Coelho (2000, p. 68), a mesma coisa é possível fazer com a história do Barba Azul, já que ao assistir filmes da transição do período medieval, de 1500 a 1700, a prática de sacrificar pessoas em praça pública era comum, já que até hoje, na Europa está cheio de museus que revelam essa tortura. Esses museus, ou pertenciam a igreja ou pertenciam ao Estado. Quando ia-se castigar, geralmente, acontecia em praça pública, por razões da época e motivos diversos. As torturas consistiam desde cortar a língua de alguém, até a decapitação e as crianças, sem importar a idade, assistiam a tudo.

Nestas, é realçado um idealismo extremo e um mundo de magia e de maravilhas completamente estranhas à vida real e concreta do dia-a-dia. Naquela, afirmam-se os problemas da vida cotidiana, os valores de comportamento ético-social ou as “lições” advindas da sabedoria prática. (COELHO, 1991, p. 30).

Para Coelho (1991, p. 61), quando se faz um outro olhar, atravessando a obra e fazendo um contraponto histórico, a literatura se torna completamente diferente. Ao se trabalhar esses aspectos na sala de aula, e permite que as crianças avaliem o contexto histórico o qual elas vivem, avaliem as pessoas de sua época e da época a qual se remete a leitura, apurando o seu olhar e não somente as letras.

De acordo com Coelho (1991, p. 61), quando as professoras de histórias elaboram as provas dos alunos, costumam surgir perguntas do tipo, em quem data ocorreu algum dado momento. O autor critica esse modelo de investigar e interpretar a história, já que desta forma acontece com um olhar superficial e fragmentado.

Lajolo (1986, p. 69), afirma que as nossas obras literárias estão cheias de ideologias e que o professor precisa apurar o olhar acerca do que é ideológico de uma camada da sociedade que a partir dela, se espera que a pessoa faça uma leitura do mundo e o que é realmente, da obra, do contexto social.

Para Cunha (2006, p. 100), para se refletir sobre como se ensina, basta lembrar do descobrimento do Brasil, que traz muitas histórias repetitivas para os alunos e nenhum ponto crítico de observação, como

por exemplo, a reflexão sobre o tratado de Tordesilhas ter sido feito pelo menos, dez anos antes do Brasil ter sido “descoberto”.

É necessário que o professor em sala de aula, construa uma visão crítica com os seus alunos, já que ao contrário, se continuará a fazer das crianças meros seres reprodutores, sem capacidade de compreensão sobre o que se passou e o que se vive.

Andersen escreveu *O soldadinho de Chumbo*, que conta a história de 24 soldadinhos de chumbo que estavam dentro de uma caixa e um menino que abre essa caixa e fica maravilhado com eles. Ao observar todos os soldadinhos, o menino se deu conta de que um não tinha uma das pernas, mas que mesmo assim, ele conseguia parar em pé. Posteriormente, ele conhece uma bailarina que também tinha uma perna só. Os dois conseguiam transitar na vida, assim como todos os outros soldadinhos que tinham as duas pernas.

De acordo com Cunha (2006, p. 101), essa história, representa a diversidade, que desde antes, já era representada nos contos. Por isso, ao propor uma obra literária desta riqueza para as crianças, os caminhos a se explorar são tantos, uma vez que uma pessoa não é igual a outra e mesmo assim, é possível achar muitas qualidades nelas.

Segundo Coelho (1991, p. 81), com o texto do *Soldadinho*, pode se ensinar aos pequenos que todas as pessoas possuem deficiências na vida, sendo portadores de necessidades especiais, despertando um olhar diferente para o mundo e para as pessoas.

Além das obras desses autores mais conhecidos no universo literário infantil de

séculos passados, também existiram autores americanos, holandeses e outros. Em todas essas obras infantis, trazem a possibilidade de olhar a cultura de outras épocas.

Por meio dos manuscritos ou das narrativas transmitidas oralmente e levadas de uma terra para outra, de um povo a outro, por sobre distâncias incríveis, que os homens venciam em montarias, navegações ou a pé, - a invenção literária de uns e de outros vai sendo comunicada, divulgada, fundida, alterada... Com a força da religião, como instrumento civilizador, é de se compreender o caráter moralizante, didático, sentencioso que marca a maior parte da literatura que nasce nesse período, fundindo o lastro oriental e o ocidental. No fundo é sempre uma literatura que divulga ideais, que busca ensinar, divertindo, no momento em que a palavra literária (privilégio de poucos e difundida pelos jograis, menestréis, rapsodos, trovadores...) era vista como 11 atividade superior do espírito: a atividade de um homem que tinha o Conhecimento das Coisas. (COELHO, 1991, p. 33).

Monteiro Lobato também foi um grande autor do universo literário infantil. Além de autor, muitos o consideram um idealista e lutador, que elevou o Brasil em todos os sentidos. Quando pequeno, Lobato queria ser pintor, mas seu avô tinha o sonho de ter um neto advogado. Então, morando em Taubaté, partiu para estudar em São Paulo, em que fez direito e transitou por todas as grandes filósofos, se apaixonou pelas obras de Nietzsche e começa a escrever para adultos, fantasticamente.

Por meio de reflexões e análises, começou

a observar a sua própria realidade. Observou as pessoas do campo e das suas análises, nasceu o personagem Jeca Tatu, que mais tarde foi analisado que a sua “preguiça” era advinda de falta de alimento.

Além de suas histórias, Lobato começou uma busca incessante pelo petróleo, vendendo a sua fazenda para gerar renda e criando uma companhia do petróleo no governo de Getúlio Vargas. Contudo, Lobato encontra uma barreira política na sua busca, porque o governo da época não queria dar a bandeira da vitória a um mero escritor.

De acordo com Oliveira (1978, p. 21), além da sua busca pelo petróleo, Lobato tinha a intenção de mudar alguns contextos os quais ele havia se inspirado para a elaboração de seus contos. Então, ele queria levar o Jeca Tatu da história, que na verdade, descrevia várias histórias reais, para a cidade, para ser uma pessoa culta e que ao menos tivesse com o que se alimentar.

Em meio à euforia para entrar no campo da política, Lobato fora preso algumas vezes e quando se encontrava na cela, escrevia cartas para Purezinha, sua mulher. Ao sair da prisão, escreveu uma carta para o ministro da época, responsável por sua prisão, que dizia: “Senhor Ministro, comi e bebi por conta do governo brasileiro. O melhor de tudo, aonde eu estava, tinha muitas pessoas boas, e melhor ainda, não precisei me esconder dos bandidos, já que eles estavam todos lá fora”. Lobato enviou essa carta acompanhada de uma caixa de bombons. De certo que foi preso novamente. A partir de então, ele começou a criar os personagens do Sítio do Pica Pau Amarelo, se inspirando nas pessoas

do sítio de seu avô.

A Petrobras foi criada em 1953 com todos os moldes feitos por Monteiro Lobato. No entanto, no Sítio do Pica Pau, a Petrobras já existia a muito tempo, 5 ou 6 anos antes.

Segundo Oliveira (1978, p. 91), Lobato tinha o ideal de que quando se muda a cabeça do adulto, muda-se a cabeça da criança. Então, era esse seu objetivo. Assim, a Emília era a sua própria personificação, com perguntas e falas que ele não poderia fazer por conta da repressão.

As três primeiras editoras nacionais, foi lobato que criou, já que ele tinha como objetivo, já que não podia mudar a cabeça dos adultos, queria mudar a forma de pensar das crianças. Então, ele começou a investir o seu dinheiro na impressão e criação dos livros e doou um enorme volume deles para a escola pública.

Mais tarde, em 1936, o governo provisório de Getúlio Vargas, criou o cargo de Ministro da Educação e Saúde, Ricardo Capanema, que criou uma comissão, chamada "Comissão da Literatura Infantil". Essa comissão era responsável por distribuir os livros para todas as escolas públicas, ainda, as escolas particulares. Também, essa comissão era composta por algumas pessoas, hoje, importantes na literatura brasileira, como: Cecília Meireles e Manoel Bandeira.

A partir do momento da existência dessa comissão, formada por pessoas que pensavam no aspecto emocional e afetivo, a literatura infantil brasileira começou a ter outra característica, já que antes ela era composta por histórias envolvendo assassinato e mortes, sem pensar a criança

em suas particularidades.

Segundo Oliveira (1978, p. 144), além desse aspecto literário, a omissão de literatura promoveu um concurso nacional, pensando na professoras e crianças, procuram as leituras mais indicadas para as faixas etárias. Em 1936 e 1937, após esse concurso e seleção, 25% das obras indicadas, eram de Monteiro Lobato.

Desta forma que Monteiro Lobato trouxe grandes contribuições para a literatura Brasileira, de modo geral. Ele foi um marco para a imaginação criativa e para o mundo da fantasia que as crianças podem encontrar na literatura. Ele contribuiu para que a criança, propriamente, fosse vista como tal.

A LITERATURA CONTEMPORÂNEA

A literatura contemporânea, traz grandes mudanças em diversos aspectos, já que o mundo mudou, já que o homem também modificou os seus costumes, os valores, as condições de vida, os recursos tecnológicos entre tantas outras mudanças que ocorreram. Neste sentido, as principais mudanças aconteceram no sentido e nos recursos tecnológicos e científicos que estão a nossa disposição e que imprimem uma determinada dinâmica na nossa vida atual. Essas grandes mudanças, aconteceram mais intensamente a partir do século XVIII e o século XIX inteiro com a revolução industrial e posteriormente com a revolução elétrica que mudou drasticamente as condições de vida das pessoas, provocando movimentos de urbanização, tirando o homem do trabalho

agrário e o inserindo no trabalho da cidade. A partir do século XX até hoje, a grande mudança que aconteceu foi a revolução tecnológica que gradativamente, foi ganhando espaço dentro das casas, dentro das empresas em escritórios, na escola, assim como em todo lugar. Com esse desenvolvimento, adultos e crianças de hoje, têm a acessibilidade e a habilidade de mexer em diversos recursos digitais e tecnológicos, que nos permitem ter acesso a muitos conteúdos que antes seria inviável.

Desta forma, os recursos tecnológicos nos permitiram amplamente o acesso como nunca tivemos antes a qualquer manifestação literária existente no mundo, sendo disponível via mídia eletrônica. Atualmente, se quisermos, temos a oportunidade de saber e ouvir o que se toca e se ouve na África, assim, como se pode investigar por meio de periódicos digitais sobre o mesmo assunto.

Neste sentido, criou-se oportunidades em termos de enriquecer o conhecimento, reunindo não só as vivências de hoje como resgatando as de antigamente. No entanto, paradoxalmente, vivemos uma restrição de acesso, pelo forte apelo da indústria editorial que molda o gosto da população e controla a acessibilidade aos bens culturais. A partir desta visão, é possível fazer uma analogia pensando uma pessoa que tenha acesso a qualquer tipo de alimento quando ela vai a um restaurante, logo, se ela pagar mais, poderá ter acesso a mais variedades. No entanto, de nada adianta ter um leque enorme de opções de alimentos, se os hábitos alimentares impedirem a pessoa de conhecer o novo, da forma que se a pessoa

tiver o costume de comer um bife, arroz e feijão, certamente ela repetirá como de costume. Desta forma, acontece com as histórias e os livros, que aparece em todos os lugares, mas por conta dos hábitos, as pessoas não leem o “novo”. Assim é o papel do professor para com o ensino da literatura, que deve proporcionar momentos de novas escutas e ampliar a capacidade de escolha, já que existem alunos que conhecem apenas um cardápio “arroz, feijão e bife”, e ele tem que ampliar esse cardápio, mas tem que haver cuidado, já que não se deve desfazer do que o aluno já conhece, porque é a base dele. Dessa forma,

Desta forma, Miguez afirma:

Na maioria dos casos, a escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer (MIGUEZ, 2000, p. 28).

Ao “transplantar” essa concepção de linguagem que foi tratada anteriormente para a literatura, foi possível perceber que entre as duas formas de linguagem há muita coisa em comum. Neste sentido, quando falamos em educação literária na escola, percebemos que muitas vezes o professor esquece que essa linguagem tem uma série de conteúdos espontâneos, que fluem e que são pré reflexivos, visto que antigamente, até o século XIX, não havia o educador musical, havendo apenas o ensino de repetições para intérpretes. Na virada do século XX, com a revolução industrial, as cidades começaram a ficar cheias de trabalhadores que trouxeram filhos, então começaram a surgir as primeiras

escolas, e o ensino por meio das histórias era feito individualmente, já que não havia um professor que conseguisse ensinar trinta pessoas. Neste período foram formados grandes educadores como Suzuki, Jaques-Dalcroze, e outros dessa época. Esses educadores tinham cada um o seu método de ensino particular, porém todos tinham uma perspectiva semelhante sobre o ensino da literatura: a interação entre as linguagens artísticas.

“Os educadores que foram citados acima, traziam a espontaneidade e a criatividade dos alunos à tona, havendo a exploração artística de cada um, na medida em que eram valorizados” (BARBOSA 2010, p. 56). Desta forma, a contribuição eles para os professores que estão em sala hoje, é muito grande, já que eles apreciavam os materiais existentes em sala e transformavam em formas inventivas de aprendizagem dando outros significados, de forma que usavam o próprio corpo, como caixinhas de fósforo, papel, assim como infinitas possibilidades de produção de imagem para resgatar o conteúdo do próprio texto escrito que tivesse disponível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa realizada no presente trabalho, é possível identificar a presença da literatura desde sempre na humanidade, já que ela pode ser feita por meio das experiências das próprias crianças, em que há uma narrativa sobre os acontecimentos.

Antigamente, a literatura infantil tinha um valor que sobrepunha a muitos

questionamentos na educação das crianças, prevalecendo e fazendo parte do ensino. Com o passar do tempo, os valores atribuídos a literatura, foram mudando, de forma que hoje ela é quase que pura expressão cultural e de sensibilidade.

A literatura nos oferece um leque de opções de trabalho na educação infantil, por isso, o trabalho deve ser bem direcionado a fim de que delimite objetivos, alcançando evoluções no processo de aprendizagem por meio da experiência estética. Assim, o professor deve ter um olhar sensível para o gosto musical de cada um, e também deve estar atento para a caracterização do grupo, já que se as crianças de determinado lugar pertencem a um grupo com preferências literárias, deve-se neste caso elevar a cultura em questão, trabalhando com as histórias que a população atendida aprecia.

Desta forma, é importante que os livros bem como os projetos literários, façam parte do cotidiano das crianças pequenas, para que elas tenham a oportunidade de conhecê-los e de experimentar o toque, o som e de vivenciar todas as formas de se fazer história, potencializando ao máximo essa vivência nos momentos coletivos e individuais.

A leitura é um processo que vai se construindo aos poucos, já que ler, não é simplesmente decodificar. Para ler, é necessário que haja a apreciação, que esse gosto seja estimulado desde bem cedo e é essa a importância que a educação infantil deve dar a esse momento tão cheio de descobertas, que é a infância.

É na infância que a curiosidade para o mundo se apresenta e quanto mais

estimulada a criança pequena for, em contato com o mundo sensível, com novas descobertas de cheiro, sabores, histórias, mais desenvolvida estará a sua estrutura cognitiva para conceber a linguagem escrita.

Contudo, mesmo com as limitações que existem pela falta de recursos, especialmente nas redes públicas de ensino, é possível explorar as histórias contadas em roda, a expressão corporal, contribuindo para que o sujeito se desenvolva em sua totalidade, tendo a literatura como um recurso poderoso.



VIVIAN DE CÁSSIA KISS

Graduação em pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005); Especialista em Educação Ambiental e Educação infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2015); Professora de Educação Infantil – na EMEI Bem-Aventurado Josemaria Escrivá.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Artmed, 2010.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 22 ed. Paz e terra, 2007.

COELHO, Nelly. Literatura infantil. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

_____. Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil. São Paulo: Ática, 1991.

CUNHA, Leo. Literatura Infantil Teoria e Prática. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. Um Brasil para Crianças: Para conhecer a Literatura Infantil brasileira: Histórias, autores e textos. São Paulo: Global ed., 1986.

MIGUEZ, Fátima. Nas artes manhas do imaginário infantil. 14. Ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues. Curso de Literatura Infantil. São Paulo: Oliveira, 1978.

SOSA, Jesualdo. A Literatura Infantil. São Paulo: Cultrix, 1978.



RELAÇÃO DE PODER NA INSTITUIÇÃO ESCOLA

RESUMO: Para Michel Foucault (1999), a educação é um instrumento disciplinador dos corpos em ação, domesticando os indivíduos em sua forma de pensar e agir. Em sua obra *Vigiar e Punir*, ele apresenta vários processos de adestramento dos corpos e dos sujeitos em diferentes instituições, como colégios, fábricas, hospícios e quartéis, demonstrando que a principal característica de tais ambientes é a disciplina corporal, ou seja, de exercer o discurso mascarado. Dessa forma, o presente artigo se pauta na instituição escola, pois é no âmbito escolar que os indivíduos passam a maior parte da sua formação. Além disso, a escola utiliza-se de métodos disciplinares e de controle sobre o corpo do indivíduo, exercendo o domínio sobre o tempo, o espaço, o movimento, as atitudes, visando produzir corpos submissos e obedientes, a fim de impor uma relação de docilidade e utilidade. Nesse sentido, a pesquisa aborda as relações de poder e de adestramento aplicados pela instituição social escola em Michel Foucault (2011), para quem o poder é verbo.

Palavras-chave: Poder; Disciplina; Corpos; Instituição; Docilidade.

INTRODUÇÃO

Michel Foucault (1999), trouxe uma nova reflexão sobre o conceito de poder, verificando as relações entre as formas de exercício do poder, a formação do saber e o estabelecimento da verdade.

Para ele, o poder atua em rede, exercendo-se a si mesmo de modo a submeter e controlar os corpos e os sujeitos de forma disciplinar, construindo uma cadeia por meio de seu discurso mascarado, atingindo as várias localidades de uma sociedade.

Com isso, os corpos são obrigados pelo poder a produzir a verdade estabelecida e a confessá-la.

Ele entende que as relações de poder atuam na sociedade como uma força, coagindo e disciplinando os indivíduos, tornando-os dóceis e obedientes por meio da ideologia, da burocracia e do aparelho bélico.

Para ele, conforme as relações sócio-políticas e econômicas mudam, novas relações de poder surgem, adequando-se às necessidades dos dominadores.

Com isso, a pesquisa também busca analisar a refletir sobre as relações sociais e a relação de domínio desigual, ou seja, a atitude de submissão dos disciplinados para com o mestre, os quais afirmam sua autoridade, assim como as obrigações políticas.

Assim, o presente trabalho será embasado no Método Genealógico, a fim de verificar como o paradigma da verdade atua por meio das formas jurídicas que atuam desde a formação inicial do indivíduo, a fim de compreender a forma global que a rede de poder estabelece, porém de forma

capilar, segundo os conceitos genealógicos, objetivando analisar as relações de poder, assim como a forma de adestramento na instituição educacional.

Além disso, verificar como o educador consegue atuar a partir de suas experiências educativas diante das relações normativas e de força que o constroem, impondo uma forma de pensar, agir, ensinar e ser.

TÍTULO - RELAÇÃO DE PODER - VIGILÂNCIA E DISCIPLINA

Michel Foucault (2011), verifica a relação de poderes múltiplos em qualquer sociedade, caracterizando e constituindo o corpo social. Isto é, atuando como rede, exercendo-se a si mesmo de modo a sujeitar e controlar os corpos disciplinarmente, de modo que indivíduos submissos a esta relação reproduzam o poder desqualificado e mascarado, multiplicando um saber e uma verdade, por meio do discurso. E, utilizando-o paralelamente como instrumento de dominação e controle.

Com isso, os corpos são adestrados pelo poder, a fim produzirem a verdade estabelecida e a confessá-la.

Assim, Foucault (1999) não entende poder de forma centralizada e localizada, mas sim como uma transversalidade, pois ele se encontra em todos os lugares e em todas as coisas, apresentando caráter múltiplo e dispersivo.

O poder é percebido por meio das instituições como a escola, e ao mesmo tempo invisível, em razão de seus dispositivos

como os pensamentos e as ideias de uma determinada época. Estes são efeitos do poder que disciplinam e controlam os corpos, resultando na normalização e uniformização dos sujeitos.

Assim, o conhecimento é contingente às formas de exercício de poder, tendo como elemento norteador as instituições sociais e os dispositivos, que regulam as relações entre os modos de exercício de poder e a produção de saberes e verdades.

Dessa forma, a escola é um lugar em que as relações de poder se estabelecem, promovendo seus efeitos sobre os professores e alunos, disciplinando seus modos de pensar e agir, impondo uma verdade e um saber.

Com isso, a disciplina é um alvo a ser alcançado, a fim de manter o aprendizado em um nível aceitável e o professor em um regime disciplinar como de operários de fábricas, produzindo e impondo ao aluno seu poder como forma de utilizar o tempo com o máximo de proveito. Pois, é por meio da disciplina dos discentes e dos docentes que o sistema educativo se engrena em um ambiente que promova a utilidade e a funcionalidade, no qual os sujeitos são constantemente vigiados, a fim de sancioná-los ou mensurar seus atos e comportamentos.

Pode-se observar a distribuição das classes com carteiras e cadeiras enfileiradas, a organização dos alunos em filas por ordem de tamanho e divididas por gênero, o uso do uniforme escolar, o registro no livro de decorrência, visando assim, a garantia da obediência dos educandos e a utilização do tempo.

O ambiente escolar é parecido como os das prisões em sua disposição física e arquitetônica, seus mecanismos disciplinares, suas organizações hierárquicas, sua vigilância constante. Como por exemplo, a sala da gestão geralmente possibilita uma visão global e muitas vezes por meio de câmeras de circuito, remetendo ao Panóptico de Bentham, constituindo-se numa vigilância efetiva.

A hierarquia no âmbito escolar demonstra como a disciplina torna os corpos e os sujeitos dóceis, coagindo-os numa constante utilização.

Esse poder disciplinar exercido por meio da configuração arquitetônica e do controle pela gestão e supervisão sobre o professor e o educando demonstram como a disciplina contribui para que os espaços escolares funcionem como se fosse uma máquina de ensinar, de vigiar, de hierarquizar, de recompensar, tendo como função principal o adestramento dos corpos.

Com isso, verifica-se que a instituição escola passa a constituir-se num aparelho observatório político que permite o conhecimento, o controle perpétuo de seus componentes, por meio dos gestores, dos professores e alunos. Dessa forma, a escola age como dispositivo para impor o que pode ser dito, feito ou pensado.

O efeito do poder disciplinar não é o de se apropriar-se violentamente do corpo, a fim de extrair energia, afeto, submissão e trabalho, mas é sim, o de adestrá-lo, tornando-o dócil e útil à sociedade.

Assim, a escola é um aparelho disciplinar que se constituiu num espaço útil, pois

o capitalismo só é garantido à custa do controle dos corpos e sujeitos, a fim de perpetuar o sistema capitalista de produção, por meio de um ajustamento dos fenômenos populacionais aos processos para o lugar no qual cada indivíduo ocupa.

Os efeitos do poder se multiplicam na rede escolar devido à acumulação cada vez maior de novos conhecimentos adquiridos a partir da entrada dos indivíduos no campo do saber.

Como por exemplo, a busca do conhecimento da alma, da individualidade, da consciência e do comportamento dos alunos, possibilitou o surgimento de ciências como a psicologia da criança e a psicopedagogia.

A ciência e o sujeito são alvos de poder, sendo fonte para formulação de novas práticas e formas de saber.

O saber então se transforma em mais um mecanismo de controle disciplinar, fazendo do indivíduo, um objeto descritível e analisável, correlato ao surgimento das Ciências do homem, tais como as ditas ciências do comportamento: psicologia, psiquiatria, antropologia e pedagogia.

Por sua vez, a disciplina no interior da instituição educacional não se restringe ao corpo, mas a submissão do conhecimento à disciplina institucional, isto é, a escolarização dos saberes. Constituindo assim, numa operação histórica de organização, de classificação, de depuração e censura dos conhecimentos, de modo que operação moralizadora não atinge apenas os indivíduos e corpos, mas também os próprios conhecimentos a serem ensinados.

A escola disciplinar não distingue entre

corpo e conhecimento, praticando a moralização de ambos na medida em que seu objetivo é a produção do sujeito sujeito.

É fundamental que se atente para uma concepção positiva do poder, assim como uma perspectiva democrática para a disciplina, a fim de alcançar práticas que possibilitem consolidar uma sociedade igualmente democrática.

As normas pedagógicas têm poder de marcar, salientar os desvios, reforçando a imagem dos alunos que não respeitam as normas. Assim, as punições escolares objetivam estabelecer estigmas, diferenciando os bons dos ruins, os fortes dos fracos, confiando-a grupos restritos que personificam a desordem, a loucura ou o crime.

Com isso, a escola se constitui num centro de discriminação, reforçando tendências na sociedade.

O modelo pedagógico instituído permite efetuar vigilância constante dos comportamentos dos indivíduos.

Para Michel Foucault (1999), a forma disciplinar desenvolve seus efeitos segundo três direções privilegiadas: o poder, o corpo e o saber. Essas direções não são isoladas umas das outras, correlacionando entre si.

A disciplina se internaliza, de forma que não é mais necessário impor penas sanções aos indivíduos, a fim de obter o bom comportamento para o convívio em sociedade. Basta o temor de ter todos os atos vigiados pelos outros para que se porte bem.

Pois, a disciplina pedagógica adentra o sujeito para o convívio em sociedade. E assim,

o indivíduo coagido pela disciplina renuncia ao pensamento e a autonomia de forma dócil sem ser necessário impor sanções para obter a obediência.

Por meio das instituições, como é o caso da escola, é possível moldar os indivíduos, reprimindo-os e docilizando-os de forma a constituir uma engrenagem de funcionamento social por meio de um processo automático, como uma rede que se multiplica.

Adestramento no âmbito escolar é um dos meios mais eficientes para o estabelecimento da ordem social e da civilização. Assim como, para a reprodução de saberes e valores mascarados na sociedade.

A partir dos estudos de Michel Foucault (2011), pode-se buscar um diagnóstico para pensar a escola moderna, verificando as várias relações existentes no espaço escolar, desde a relação professor e aluno, como as várias formas de hierarquização, produção e validação de saberes e relações de poderes.

Assim, é possível por meio dos aspectos disciplinares da instituição escolar compreender o sujeito e o seu comportamento docilizado e disciplinado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O poder sempre esteve presente nas relações sociais de modo geral dos seres humanos. Com isso, a pesquisa mostra que o poder não se centraliza no sistema estatal, mas se fragmenta e se dissemina por meio de diversos grupos sociais.

O pensamento de Foucault (2011),

possibilita captar as relações de poder em todos os setores da vida humana, entrando nas relações minúsculas e produzindo seus efeitos disciplinares e normalizadores.

Essa compreensão de poder fornece elementos analíticos para o estudo da interação em sala de aula, apontando para o fato de que as relações entre professores e alunos são relações de poder, que num dado momento podem ser invertidas sem que isso ocorra indefinidamente.

Assim, a linguagem é um campo de ação, em que as relações de poder podem ser exercitadas e mobilizadas por uma prática discursiva de saberes e poder que considera a possibilidade de coexistência de múltiplos saberes em sala de aula.

A escola é um local destinado intrinsecamente a trabalhar com os saberes, pois é nela que se concentra a parte mais expressiva da criação, da circulação e da distribuição do conhecimento.

É na instituição escolar que se observa a maior parte dos efeitos de instauração disciplinar que são estabelecidos na sociedade.

Dessa forma, observa-se que as disciplinas agem nesse sentido, pois são capazes de articular eficientemente o saber como poder.

Assim, o poder é imposto por meio dos saberes, produzindo uma ação de influência sobre os indivíduos, pois os saberes se constituem como base numa vontade de poder e quase ao mesmo tempo acabam funcionando como cadeias transmissoras do próprio poder a que servem.

Pode-se afirmar que Foucault (1979), rompe com as concepções clássicas de poder.

Pois, ele entende que o poder é relacional, a ação de uns sobre os outros que se dá nas relações.

Assim, o poder é móvel e pulverizado sobre as diversas relações, pode ser positivo quando é necessário e contém uma função social.

Foucault (1979), não entende o poder localizado somente no governo, nem no estado, como visualiza a concepção marxista, mas presente em todos os lugares, em todas as classes sociais, atingindo todas as pessoas.

Ele se dissemina e se articula não exercendo um papel puramente repressivo, mas também produtivo e reprodutivo de um discurso mascarado. Não existe poder único, mas práticas de poder no cotidiano, espalhadas por todas as estruturas sociais por meio de um conjunto de mecanismo, a disciplina que adentra os corpos de forma docilizada.



JULIANA BATISTA MOTA GORGONE BARBOSA

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Paulista - FIP (2008); MBA em Gestão de Pessoas pela Faculdade FMU - Faculdades Metropolitanas Unidas (2010); Cursando Pós - Graduação em Metodologia do Ensino de Sociologia e Filosofia pela Faculdade Campos Elísios - FCE (DEZEMBRO/2018); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF PROFESSOR FRANKLIN AUGUSTO DE MOURA CAMPOS, Prefeitura de São Paulo, Professora de Ensino Fundamental I - na EPG ASSIS FERREIRA, Prefeitura de Guarulhos.

REFERÊNCIAS

CALDAS, Camilo Onoda e MARINO, Lucylla Tellez; DE ALMEIDA, Silvio Luiz e BARABOSA JR., Silvio Moreira. Manual de Metodologia do Direito - Estudo e Pesquisa. São Paulo: Ed. Quartier Latin, 2015.

DE CRVALHO, Alexandre Fiordi. Foucault e a Função - Educador - Sujeição e Experiências de Subjetividades Ativas na Formação Humana, Rio Grande do Sul: Ed. Unijui, 2010.

DYMETMAN, Annie. Econtro com a sociologia: Sociologia para não-sociólogos. São Paulo/SP: Ed. Universidade São Judas Tadeu, 2007.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In Hubert Dreyfus e Paul Rabinow. Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1995.

FOUCAULT, Michel. A ordem do Discurso. São Paulo: Ed. Loyola, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: Introdução crítica. 11.ed. São Paulo. Editora Cortez, 2002



Avenida Copacabana, 325, 22° andar - Alphaville - Barueri
11 4200-7070 | www.fce.edu.br

