

Educar FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

VOLUME 7, Nº 01 - JUNHO 2017



ISSN 2447-7931



Educar FCE

FACULDADE CAMPOS ELISEOS

ALPHAVILLE/SP - BRASIL, V.7 N.1, JUN., 2017

EDITORIAL

EDUCAÇÃO E ECONOMIA

Vivemos nos últimos tempos uma avalanche de informações econômicas, políticas e sociais divulgadas pela mídia em geral.

O que poucos entendem é a relação destas com a educação dos jovens, o papel desempenhado pelos estudantes na economia de uma nação.

As desigualdades sociais, as diferenças de renda per capita entre as regiões brasileiras, afetam diretamente a educação.

As regiões que se beneficiam por políticas econômicas e sociais direcionadas às suas necessidades, conseguem ampliar e valorizar a educação regional, fazendo com que as desigualdades sejam diminuídas.

O desempenho destes jovens estudantes eleva o nível da educação deixando como consequência, jovens cidadãos conscientes do seu papel na economia do país, com condições analíticas de votar naquele que possa melhorar ainda mais a conjuntura social da sua região.

Trabalhando juntos, conscientizando os jovens sobre a importância da educação, guiando-os para a compreensão da sua importância na sociedade e demonstrando a grande valia da iniciação dos ensinamentos econômicos, teremos, num futuro próximo, um país mais desenvolvido, digno dos brasileiros.

Katia Bissoli
Economista

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Claro
Adriana Alves Farias
Cláudia R. Esteves
Ivan César Rocha Pereira
Paulo Malvestio Mantovan

EDITOR-CHEFE

Ivan César Rocha Pereira

EDITOR-ASSISTENTE

Marcelo Lima

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Adriana Alves Farias

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Gabriel Farias Lima

PROJETO GRÁFICO

Gabriel Farias Lima

COPYRIGTH

Revista Educar FCE
Faculdade Campos Elíseos
Vol. V7, n. 01 (Junho, 2017) - 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

<p>07 TECNOLOGIA ASSITIVA: AMPLIANDO CAMINHOS NA INCLUSÃO Ana Claudia Victorelli Ferrari</p> <p>16 IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO NO DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO Ana Paula de Oliveira Zanette</p> <p>21 OS OLHARES VOLTADOS PARA A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL Angela Prado Rodrigues Da Costa</p> <p>32 VIOLÊNCIA NA ESCOLA: UM FENÔMENO PRESENTE NA CENA CONTEMPORÂNEA Arenilda Conceição dos Santos</p> <p>40 O APRENDIZADO DA MATEMÁTICA POR MEIO DE JOGOS MATEMÁTICOS Lenira Nunes Chaves</p> <p>53 O USO DA TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA DE ENSINO Daniela Abila Dourado Alves</p> <p>66 A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM Denise Vieira dos Santos</p> <p>77 A AFETIVIDADE COMO UM GANHO SIGNIFICATIVO DA MELHORIA DA QUALIDADE NAS RELAÇÕES PROFESSOR/ALUNO E FAMÍLIA Diógenes Henrique de Oliveira Paula</p> <p>88 A IMPORTÂNCIA DA DANÇA E MOVIMENTO NA APRENDIZAGEM Divanira da Silva Sousa</p> <p>101 MÚSICA COMO FACILITADORA DA INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO REGULAR Elaine Kajfes Garcia</p> <p>111 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM SOB O ENFOQUE DOS JOGOS E BRINCADEIRAS Elda Maria Martins da Silva</p> <p>121 A LUDICIDADE COMO MOTIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS JOVENS E ADULTOS DA EJA Elisabeth Amaro de Souza Squio</p> <p>137 O CONSELHO DE ESCOLA: POSSIBILIDADES DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA Emerson Vicente Da Silva</p> <p>147 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA VISÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL I Evellyn Clayn Naftaly Silva</p> <p>155 INCLUSÃO: O FATO QUE É FATO Fabiana Isidoro Ferro Kurgonas</p> <p>161 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL Fabio Valim dos Santos</p> <p>176 DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR Fernando da Silva</p> <p>186 A NARRAÇÃO COMO BASE PARA COMUNICAÇÃO NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA Francine de Góis</p> <p>199 A NEUROPSICOPEDAGOGIA EM BENEFÍCIO DA INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR Gabriela do Carmo Munhoz</p> <p>210 IDENTIDADE NACIONAL: UMA DISCUSSÃO SOBRE A IMAGEM DOS BRASILEIROS Iara Andrade Senra</p> <p>224 O USO DO SOFTWARE GCOMPRIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN NO 1.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL Janice Maria de Lima Martins</p> <p>238 AMBIENTE ALFABETIZADOR: UTILIZANDO O BRINCAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I NOS ANOS INICIAIS DA ALFABETIZAÇÃO Jéssica Samará Veríssimo Silva</p> <p>245 A ATIVIDADE LÚDICA COMO CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL Joyce Francisca de Queiróz Gomes</p>	<p>254 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL Juliana Carolina Barcelli</p> <p>263 O PAISAGISMO DE PARREIRAS Juliana de Lima Gregorutti</p> <p>271 AS CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO SIMBÓLICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TRÊS A CINCO ANOS Laudia de Souza Catelan</p> <p>283 A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR Luciana Clemente Campos</p> <p>294 INCENTIVO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL: CONTOS DE ASSOMBRAÇÃO Luciana N. Alegrette Juliano</p> <p>305 O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NUMA ESCOLA INCLUSIVA Luciene Carneiro Cavalcanti</p> <p>313 A BELEZA DA DIVERSIDADE HUMANA – O BELO, O DIFERENTE E OUTRO ALÉM DE MIM Mardonia Matos Pinheiro Alencar</p> <p>323 PROMOÇÃO DA IGUALDADE NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PERCURSO A SE PENSAR Maria Aparecida de Arruda Almeida</p> <p>330 A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR Mara Cristina Canavese</p> <p>340 O DIA EM QUE O 5º VIROU 6º! DESCONTINUIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL Maria da Conceição da Silva Coêlho de Castro Braga</p> <p>349 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SÉCULO XXI: UMA BREVE RETROSPECTIVA Maria José Arruda de Macedo</p> <p>358 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO RECURSO DE EXCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE A FACE VIOLENTA DA EDUCAÇÃO Mariana da Fonseca Baroni</p> <p>371 CANTANDO A HISTÓRIA PELOS CAMINHOS DA MPB Marli Oliveira de Carvalho</p> <p>378 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA AÇÃO FACILITADORA PARA O PROCESSO DO LETRAMENTO Pamela Cristina Alvares Araujo</p> <p>385 A INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR Patrícia Freitas Oliveira</p> <p>398 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS Patrícia Martinez Levada</p> <p>408 A GESTÃO DA QUALIDADE NA REDE PÚBLICA FEDERAL DE ENSINO Paulo César Ribeiro de Noronha Filho</p> <p>420 A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO ATIVIDADE LÚDICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL Quitéria de Oliveira Santos</p> <p>430 CANTOS DE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS: DO ENSINO LÚDICO A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA EM CRIANÇAS DO CICLO I Renata Aparecida de Oliveira Rocha</p> <p>441 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS E BRINCADEIRAS NO COTIDIANO ESCOLAR Rita de Cassia Soderro Salles Turnes</p> <p>449 PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL VOLTADO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL Rosa Maria Cardoso</p> <p>460 A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA Samanta Moraes de Oliveira</p> <p>470 ACABOU A BRINCADEIRA? O USO DA LUDICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO Sarah Diva da Silva Oliveira</p> <p>478 DO PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA Sheila de Paula Osorio Araujo</p>
--	--

- 497 **UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Solange Alves Ferreira Gomes
- 502 **UM OLHAR PARA A DISCALCULIA E A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**
Solange Bacelar de Oliveira
- 513 **AValiação NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPORTÂNCIA DO PROCESSO**
Sônia Maria Ferreira da Silva
- 522 **Gestão Educacional Democrática**
Stephen Bigler de Azevedo
- 529 **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MÉTODO PAULO FREIRE**
Susana Karina do Nascimento Camilo
- 533 **A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL BREVE HISTÓRICO**
Tairine Carneiro de Melo
- 543 **A ESCRAVIDÃO DOS NEGROS AFRICANOS NO BRASIL: CONHECER PARA DESMISTIFICAR**
Thais Mor da Silva Belizário
- 558 **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Valdirene Ribeiro de Matos Ferreira
- 569 **PROJETOS: COMO TRABALHÁ-LOS NAS CRECHES**
A CRIANÇA PEQUENA PENSA, AGE, CRIA
Valeria Soares Passos Santos
- 576 **COMPREENDENDO AS DIFERENÇAS FÍSICAS E MENTAIS DERIVADAS DA PARÁLISIA CEREBRAL E SUAS LIMITAÇÕES PARA AUXILIAR O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO**
Vanessa Aparecida Marchi Yamaguti
- 589 **ESTUDOS SOBRE A APLICAÇÃO DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO**
Vanessa Cavaretti Gonçalves Ferreira
- 599 **A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS**
Vanessa Fernandes L. de Assunção
- 610 **QUAL O PAPEL DO DOCENTE NA FORMAÇÃO DE LEITORES?**
Vanina Rebelo Martins
- 619 **O PAPEL DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR NO EMPREENDEDORISMO, A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS**
Vinícius Henrique Porto Brisighello
- 637 **TRANSFORMAÇÃO DO FAZER EDUCATIVO E O NOVO PAPEL DO PROFESSOR: O ESPETÁCULO NA SALA DE AULA**
Sandro de Lima e Costa
- 651 **AValiação NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM**
Simone do Prado
- 659 **O ENSINO DA ARTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Tatiana Pereira da Silva Neves
- 671 **POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DIVERSIDADE EM FOCO**
Vacília Soares de Araújo Alves
- 679 **A INSERÇÃO DO PEDAGOGO NO AMBIENTE EMPRESARIAL: IMPORTÂNCIA E FUNÇÃO**
Vanessa de Cássia Ferrárrini do Amaral
- 689 **A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Marisa Ramos Pereira Simões
- 696 **TRAGÉDIA, EPOPEIA E ROMANCE: A GRANDEZA DE HÉRCULES A PARTIR DE TRÊS GÊNEROS LITERÁRIOS**
Giovanna Santos Alves de Lima
- 707 **ALTAS HABILIDADES QUANDO UM POTENCIAL PODE SER UMA DIFICULDADE**
Viviane Aparecida Melon de Oliveira
- 713 **A PRÁTICA DA INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Jorge dos Santos Almeida Gonçalves

ERRATA

A Edição Agosto/2016, v.1.

p.59 onde se lia: Formada em licenciatura plena em matemática pela Universidade do Grande ABC e em licenciatura plena em pedagogia pela Universidade Nove de Julho, atualmente trabalhando no CEI CEU São Rafael- PMSP

Leia-se : Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Faculdade Sumaré; Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Formada em Licenciatura Plena pela Faculdade Famosp- Faculdade Mozarteum de São Paulo.

Edição Abril/2017, v1. p.4 –

leia-se: Beatriz Ortega

O papel da leitura na construção do sujeito – p.140

Edição Abril/2017, v1. p.4 e p.

414 onde se lia: Vanessa Pita Nascimento.

Leia-se: Vanessa Pita do Nascimento

Edição Abril/2017, v1. p.109

Onde se lia: História em quadrinhos: uma proposta p/ formação de leitores.

Leia-se: Professor e seu ato de avaliar



TECNOLOGIA ASSISTIVA: AMPLIANDO CAMINHOS NA INCLUSÃO



Foto: <http://tvulavras.com.br/wp-content/uploads/2017/03/Tecnologia-Assistiva.jpg>



ANA CLAUDIA VICTORELLI FERRARI

Professora nas Redes Estadual e Municipal de São Paulo. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial em Deficiência Intelectual

A Educação Inclusiva fundamenta-se na concepção de direitos humanos para além da igualdade de oportunidades, o direito de todos à educação, a valorização das diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais, físicas, intelectuais, emocionais,

linguísticas. Muito embora, nas últimas décadas tenhamos percebido, gradativamente, a presença de pessoas portadores de deficiências físicas e intelectuais na vivência cotidiana, ainda hoje percebemos a necessidade de ampliar as possibilidades para

que o portador de deficiência tenha mais autonomia e melhores oportunidades de lazer, entretenimento, locomoção, transporte, educação, etc. É nesse sentido que se destaca a importância da tecnologia assistiva, que se apresenta como uma importante ferramenta facilitadora no processo de autonomia e das capacidades básicas aos indivíduos com restrições até mesmo

Palavras-chave: Inclusão; Tecnologia; Autonomia.

severas, pois disponibiliza mecanismos facilitadores, que ampliam as concepções mecânicas como suporte para a realização de inúmeras tarefas, buscando-se atender suas necessidades particulares e oferecer-lhe melhoria de qualidade de vida.

INTRODUÇÃO

O homem evoluiu de maneira avassaladora nos últimos dois séculos. Quantificando-se em números e relembrando apenas algumas das últimas invenções tecnológicas pós-revolução industrial, marcada pelo desenvolvimento de equipamentos elétricos, eletrônicos e tecnologia da informática, podemos perceber tranquilamente a grande influência que os processos tecnológicos representam para este progresso tão rápido.

Pesquisadores e cientistas destacam a capacidade do homem em se adaptar à diferentes condições e necessidades, superando assim dificuldades que outrora representavam risco de morte ao homo sapiens, decorrentes do estilo de vida, da necessidade de caçar para se alimentar e das condições de vida insólitas, que por si só já representavam um mecanismo de seleção natural dos mais fortes, que encontravam melhores chances do sobreviver, em detrimento dos mais frágeis, com menor força e mais vulneráveis ao clima selvagem.

Hoje, o homem encontra vários mecanismos capazes de auxiliar na superação de seus limites físicos

ou genéticos, que marcam indivíduos com necessidades físicas especiais e, que até poucas décadas atrás, ainda eram vistos e rotulados como incapazes.

Nesse sentido, ciência, medicina e tecnologia se aliaram e passaram a oferecer não apenas condições e mobilidade para cegos, surdos e cadeirantes, mas sobretudo para indivíduos que apresentam processos de comprometimento severo das condições neuro-motoras e que até então os incapacitava para uma vida com mínimo grau de autonomia.

Neste contexto, os processos de inclusão ganharam espaço em pesquisas e debates, sendo absorvidos avidamente por avanços tecnológicos que oferecem oportunidades impressionantes de uma vida com melhor qualidade a estes indivíduos.

A Educação Inclusiva fundamenta-se na concepção de direitos humanos para além da igualdade de oportunidades, o direito de todos à educação, a valorização das diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais, físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas. Ela

tem como objetivo alterar a estrutura tradicional da escola: padrões de ensino homogêneo - seleção - classificação. Para Mantoan: Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro (2003, p.1).

Nesta perspectiva Beyer (2006, pag.9) já afirmava que “a deficiência é uma situação de vida que, ainda que constituindo um estado permanente, não deve definir os atributos individuais”. Deste modo fica claro a necessidade de observar além da aparente limitação que um indivíduo pode aparentar, devido

à sua condição física ou intelectual, mas outrossim, buscar meios e ferramentas que auxiliem na superação das dificuldades.

CONTEXTUALIZAÇÃO: CONCEITOS, OBJETIVOS E ESPECIFICIDADES

O que é Tecnologia Assistiva? De onde surgiu mais esta engenhoca? Sim, este é um termo relativamente novo, que se refere a elementos utilizados para promover e oportunizar a independência a pessoas com deficiência (simples ou múltiplas), de modo a trazer mais autonomia e viabilizar vida independente e, especialmente, inclusão social com dignidade, aprimorando ou ampliando suas capacidades.

Tecnicamente, o termo ainda novo é aplicado para identificar „uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas encontrados pelos indivíduos com deficiências” . Como destaca Bersch apud Radabaugh (1993) “Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis” .

De acordo com a autora, o termo Assistive Technology fora aplicado pela primeira em 1988, com efetivo destaque na legislação americana por sua importância, como elemento jurídico da Public Law 100-407,

sendo redefinido em 1998 como Assistive Technology Act (P.L. 105-394, S.2432), regulando em consonância com outras leis o ADA - American with Disabilities Act, que oferece legislação específica aos direitos dos cidadãos com deficiência nos Estados Unidos, assim como viabilizando os fundos públicos oficiais para compra dos recursos que necessitem .

Sendo a deficiência uma barreira a ser transposta e, diante da necessidade e indicação da inclusão social como um direito de todo cidadão, fez-se necessário estabelecer critérios definidos mundialmente, de modo a unificar e padronizar uma linguagem que se expressa além das necessidades físicas, conceitos claros que oportunizassem a ampliação de ações efetivas, promovendo então pesquisas voltadas ao atendimento das especificidades de cada funcionalidade.

Vale ressaltar aqui, a importância em se definir a CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, definida pela O.M.S – Organização Mundial da Saúde, definindo assim componentes do bem-

-estar relacionados à saúde, educação e trabalho, tomando-se como base as perspectivas do corpo, do indivíduo e da sociedade, delimitado em duas listas distintas:

- Funções e estruturas do corpo;
- Atividades e participação.

O grande diferencial no processo de estabelecimento da CIF, foi a mudança de perspectiva com que se observa o processo de análise, destacando-se como fator primordial na estruturação da Classificação de Funcionalidades a alteração do conceito de “consequência da doença”, para “componentes da saúde”.

Esclarecendo, este processo priorizou não as características da deficiência, as limitações, mas outrossim, permitiu o desenvolvimento de métodos científicos mais adequados às particularidades, definindo assim que a funcionalidade engloba todas as funções do corpo, atividades e possibilidade de participação do indivíduo, enquanto que a incapacidade inclui além das deficiências do indivíduo, ainda suas limitações da atividade e restrição de partici-

pação, podendo ainda abordar cada tópico específico relacionando-o aos fatores de interferência ambiental.

Destacam-se como fatores primordiais da Classificação Internacional de Funcionalidades - C.I.F., ampliando a oferta de recursos, considerando-se os seguintes objetivos: Proporcionar uma base científica para a compreensão e o estudo dos determinantes da saúde, dos resultados e das condições relacionadas com a saúde; Estabelecer uma linguagem comum para a descrição da saúde e dos estados relacionados com a saúde, para melhorar a comunicação entre diferentes utilizadores, tais como, profissionais da saúde, investigadores, políticos e decisores e o público, incluindo pessoas com incapacidades; Permitir a comparação de dados entre países, entre disciplinas relacionadas com os cuidados de saúde, entre serviços, e em diferentes momentos ao longo do tempo; Proporcionar um esquema de codificação para sistemas de informação de saúde (O.M.S., 2004, p.9)

Deste modo, a Tecnologia Assistiva visa melhorar o modelo de intervenção para as funcionalidades, ampliando o sentido de habilidade voltada à realização de tarefas, apresentando um modelo de intervenção Biopsicos-

social em atendimento às:

- Funções e estruturas do corpo - Deficiência;
- Atividades e participação - Limitações de atividades e de participação;
- Fatores Contextuais - Ambientais e pessoais.

Vale ressaltar a observação da A.D.A., segundo Bersch, que destaca a necessidade de ampliar o olhar ao termo recurso apenas como item ou produto voltado ao indivíduo com deficiência, abrangendo como recursos também as estratégias, serviços e práticas que favorecem o desenvolvimento de habilidades de pessoas com deficiência: "Recursos são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Serviços são definidos como aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos" (2008, p.3) .

Aprofundando um breve estudo acerca do referencial teórico sobre aspectos particulares que compõem a matéria, citamos o conceito apresentado pelo SNRIPD - Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência de Por-

tugal, especificando que: "[...]Entende-se por ajudas técnicas qualquer produto, instrumento, estratégia, serviço e prática utilizada por pessoas com deficiência e pessoas idosas, especialmente, produzido ou geralmente disponível para prevenir, compensar, aliviar ou neutralizar uma deficiência, incapacidade ou desvantagem e melhorar a autonomia e a qualidade de vida dos indivíduos" (2008, p.3) .

CATEGORIAS DE T.A.





Por tratar-se de matéria relativamente recente e ainda em processo de pesquisa e classificação, Bersch e Tonolli, especialistas brasileiros no assunto, na tentativa de ampliar seus referenciais para estruturas biografia nacional sobre o tema, buscam no Programa de Certificação em Aplicações da Tecnologia Assistiva – ATACP da Califórnia States University Northridge, College of Extended Learning and Center on Disabilities, que embasa o tema nas diretrizes gerais



da A.D.A. Em 1998, os autores embasam o escopo da Tecnologia Assistiva, trazendo uma proposta didática, considerando em cada tópico a existência de recursos e serviços específicos, de acordo com as classificações da A.D.A. e em bancos de dados internacionais.

A importância desta iniciativa em elaborar tal classificação neste território inexplorado no Brasil até então, além de trazer mais conhecimento acerca do tema, servirá como

matéria de estudos, pesquisa, desenvolvimento, promoção de políticas públicas, organização de serviços, catalogação e formação de banco de dados para identificação dos recursos mais apropriados ao atendimento de uma necessidade funcional do usuário final.

Neste processo, os autores apresentam a seguinte classificação quanto às categorias observadas:

<p>Auxílio para a vida diária</p>	<p>Produtos para o auxílio em tarefas rotineiras como comer, cozinhar, vestir-se, tomar banho e executar as necessidades pessoais e fisiológicas, além de serem autônomos para executar tarefas de manutenção da casa e afins;</p>	
<p>Comunicação aumentativa e alternativa - CAA</p>	<p>Recursos eletrônicos ou não, que permitam a comunicação expressiva e receptiva das pessoas sem a fala ou com limitações da mesma, utilizando-se pranchas de comunicação com símbolos PCS ou Bliss, além de vocalizadores e softwares dedicados a este fim.</p>	
<p>Recursos de acessibilidade ao computador</p>	<p>Software especialmente idealizado para tornar o computador acessível, viabilizando seu uso por pessoas com privações sensoriais e motoras. Ex: teclados modificados, os teclados virtuais com varredura, mouses especiais e acionadores diversos, softwares de reconhecimento de voz monitores especiais de toque, softwares leitores de texto (OCR), impressoras braille, entre outros.</p>	
<p>Sistemas de controle de ambiente</p>	<p>Controle remoto que permite às pessoas com limitações motoras ligarem, desligarem e ajustarem aparelhos eletroeletrônicos, luz, som, televisores, ventiladores, abertura e fechamento de portas e janelas, receber e fazer chamadas telefônicas, acionar sistemas de segurança, entre outros. O controle remoto pode ser acionado de forma direta ou indireta, acionado por qualquer parte do corpo, por pressão, tração, sopro, piscar de olhos, por comando de voz, etc.</p>	

<p>Projetos arquitetônicos para acessibilidade</p>	<p>Projetos de edificação e urbanismo que garantem acesso, funcionalidade e mobilidade a todas as pessoas, independentemente de sua condição física e sensorial. Adaptações estruturais e reformas na casa e/ou ambiente de trabalho, através de rampas, elevadores, adaptações em banheiros, mobiliário entre outras, que retiram ou reduzem as barreiras físicas.</p>	
<p>Orteses e próteses</p>	<p>Próteses: peças artificiais que substituem partes ausentes do corpo.</p> <p>Orteses: peças colocadas junto a um segmento corpo, garantindo-lhe um melhor posicionamento, estabilização e/ou função, geralmente confeccionadas sob medida, para auxiliar mobilidade, funções manuais (escrita, digitação, utilização de talheres, manejo de objetos para higiene pessoal), correção postural, entre outros.</p>	

Fonte: INTRODUÇÃO À TECNOLOGIA ASSISTIVA. Rita Bersch, CEDI • Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil Porto Alegre • RS 2008.p.4-10

T.A. NO BRASIL

Em 2006, o CAT - Comitê de Ajudas Técnicas, embaçado na portaria nº 142, apresenta o conceito ao termo Tecnologia Assistiva: [...]área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social”

Especificando como recursos em T.A. todo e qualquer item, equipamento, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida, voltado a atender as necessidades de pessoas

com deficiência, procurando aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais, podendo variar desde uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado, brinquedos, roupas adaptadas, computadores, softwares especiais, que contemplam questões de acessibilidade, dispositivos para adequação da postura sentada, recursos para mobilidade manual e elétrica, equipamentos de comunicação alternativa, chaves e acionadores especiais, aparelhos de escuta assistida, auxílios visuais, materiais protéticos e milhares de outros itens confeccionados ou disponíveis comercialmente (Sasaki, 2006).

O autor cita que os serviços dizem respeito a ações

profissionais de atendimento à pessoa com deficiência, seja para treinar ou auxiliar na ampliação de capacidades ao uso de um instrumento de tecnologia assistiva, procurando proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade. Destacam-se como principais serviços de T.A.:

- Fisioterapia
- Terapia ocupacional
- Fonoaudiologia
- Educação
- Psicologia
- Enfermagem
- Medicina

- Engenharia
- Arquitetura
- Design
- Técnicos de muitas outras especialidades

A TECNOLOGIA ASSITIVA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

De acordo com a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU/2007: Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as outras pessoas (Brasil, 2007, p.17). Cabe aos Estados, assegurarem um sistema educacional em todos os níveis de ensino, que garanta às pes-

soas deficientes, oportunidades efetivas de educação, em atendimento às suas necessidades individuais.

Sendo assim, no contexto educacional inclusivo cabe à T.A. promover recursos que promovam tal acesso e participação no processo de aprendizagem, perceptivos aos problemas enfrentados pelo indivíduo e viabilizando intervenções, recursos e serviços, além de práticas metodológicas eficazes ao processo de superação e aquisição de autonomia, necessárias ao desenvolvimento deste

indivíduo. Como destaca Bersch (2009), a tecnologia beneficia a vida de todo indivíduo, em seu cotidiano. Assim, nada mais natural que este processo venha trazer melhores condições e qualidade de vida, buscando soluções aos problemas funcionais, promovendo a inclusão e oferecendo ao indivíduo com deficiência ou limitação, a oportunidade de se apropriar dos mesmos benefícios tecnológicos que os demais indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação dos recursos tecnológicos em prol de indivíduos com deficiência deve promover o verdadeiro sentido de inclusão, não apenas no que diz respeito à mobilidade, mas especialmente na tentativa de ampliar sua autonomia em situações corriqueiras,

como o cuidado com suas necessidades fisiológicas e asseio corporal, promovendo assim uma grande melhora de autoestima e de atendimento em suas necessidades específicas, garantindo então igualdade de oportunidades e aprendizado, respeitando-se as expectativas do indivíduo em questão, não

da família ou da sociedade.

Sendo assim, é importante ressaltar que a aplicação dos recursos tecnológicos da T.A. no processo educacional se mostra um fator predominante para a inclusão escolar.

Podemos afirmar que a Tecnologia Assistiva é,

então, um importante recurso para pessoas com necessidades deficientes, mas sobretudo no processo de aplicação de técnicas tão peculiares e individuais, treinamento e capacitação de conhecimento voltados ao respeito aos interesses e do profissional que presta o verdadeiro fim que deve ter as necessidades. Para tanto, é atendimento a este indivíduo. uma iniciativa tecnológica: fundamental não apenas a melhorar a vida de seus usuários, oferta de recursos, produtos indivíduos, especialmente de ou serviços ao indivíduo

RREFERÊNCIAS

- ADA - American With Disabilities Act 1994. Disponível em: <http://www.re-sna.org/taproject/library/laws/techact94.htm> Acesso em 05/10/2007.
- BERSCH, R. Introdução à tecnologia assistida. Porto Alegre: CIDI, 2013.
- BEYER, H. O. Educação Inclusiva ou Integração Escolar? implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. Ensaios Pedagógicos, Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006/> <Acesso em 28/02/2017>
- BRASIL. Ministério de Ciência e Tecnologia. Chamada pública MCT/FINEP/Ação Transversal - Tecnologias assistivas - Seleção pública de propostas para apoio a projetos de pesquisa e desenvolvimento de tecnologias assistivas para inclusão social de pessoas portadoras de deficiência e de idosos - Brasília, setembro 2005 <http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/10253.html> <Acesso em: 28/02/2017>
- BRASIL. Portal de Ajudas Técnicas. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=64&Itemid=193> <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=64&Itemid=193> <Acesso em: 25/02/2017>
- BRASIL. Salas de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC SEESP, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=64&Itemid=193> <Acesso em: 25/02/2017>
- CIF - CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE, INCAPACIDADE E SAÚDE. Lisboa: OMS, 2004.
- CORDE - Comitê de Ajudas Técnicas, Portaria que institui o Comitê. Disponível em http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp <Acesso em: 25/02/2017>
- DECRETO Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004 - DOU de 03/12/2004. http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm <Acesso em: 25/02/2017>
- LIMA, N. M. de. Legislação Federal Básica na área da pessoa portadora de Deficiência. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- ONU - Organização das Nações Unidas. Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência. Assembléia Geral das Nações Unidas, 2006. Disponível em: <http://www.assinoinclusao.org.br/downloads/convencao.pdf> <Acesso em: 25/02/2017>
- _____ - Organização das Nações Unidas, 1948, Paris. Declaração Universal de Direitos Humanos. Disponível em: http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decunivdireitoshumanos.pdf <Acesso em: 25/02/2017>

■ Educar FCE

PORTUGAL. SNRIPD – Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <http://www.snripd.pt/default.aspx?IdLang=Acesso> em: 25/02/2017>
SASSAKI, R. K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. 7. ed. – Rio de Janeiro: WVA, 2006.

IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO NO DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO

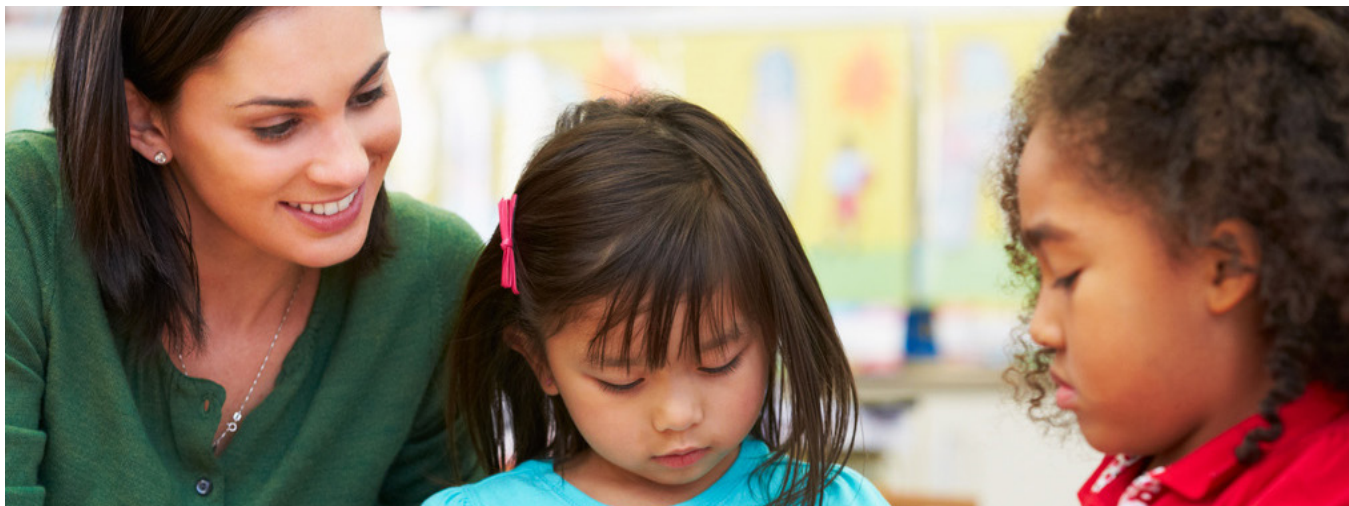


Foto: <http://www.foxvalleyenthearing.com/useful-articles.asp>



ANA PAULA DE OLIVEIRA ZANETTE

Graduação em pedagogia pela Faculdade Uninove (2014); Especialista em psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil Jardim dos Pinheiros.

O objetivo desse estudo é apresentar a importância e a intervenção do Psicopedagogo Institucional no desenvolvimento do educando e nas dificuldades específicas apresentadas pelos alunos, em se tratando do desenvolvimento do aluno, o psicopedagogo pode fazer muita diferença com um olhar mais afetuoso e uma escuta mais paciente às demandas das famílias, alunos e professores, utilizando instrumentos especializados, sistemas específicos de avaliação e estratégias capazes de entender aos alunos e suas individualidades e de

auxiliá-los em tarefas diárias, esse profissional assiste a escola, alertando-a para o papel que lhe é conferida, além e reestruturar a atuação da própria instituição junto aos alunos e professores, redimensionando o processo de aquisição e incorporação do conhecimento dentro do espaço escolar, quanto ao encaminhamento de alunos para outros profissionais, desse modo a Psicopedagogia atua de maneira extraordinária na vida da criança que apresenta dificuldades, necessitando de cuidados,

Palavras-chave: Libras. Língua. Gesto-visual.

pois o desenvolvimento cognitivo se dá por meio de transformações e transgressões entre uma atividade e outra, estabelecendo um diálogo com seu futuro que vai percorrer com recursos e possibilidades que o meio lhe oferece enquanto aprende na escola.

Palavras-chave: Psicopedagogo; Educando; Ensino.

INTRODUÇÃO

Um olhar psicopedagógico no processo educativo se ocupa dos convívios sociais, das interações professor/aluno- aluno/professor, das atitudes no processo ensino aprendizagem, onde o aluno adquire disciplina, conhecimentos e habilidades, por meio de uma relação formal.

A Psicopedagogia se empenha com a apreciação do aluno como pessoa única, levando em consideração a construção da personalidade por meios de vivências familiares, culturais, sociais, aprendizados formais e in-

formais, sobretudo a partir das relações interpessoal que faz acerca da prática social, demandas ambientais das próprias necessidades. Para compreender o processo educativo requer conhecimento das funções psicológicas que caracterizam o funcionamento psicológico, sendo necessário que todas as funções intelectuais sejam vivenciadas para que aconteça a verdadeira aprendizagem (memória lógica, atenção deliberada, abstração e capacidade para diferenciar e compa-

rar.) É importante a fase do desenvolvimento da personalidade e aprender com o outro. É preciso oferecer oportunidades e situações que levem a vivenciar ativamente essa fase mediante trabalhos em sala de aula.

A partir dessas considerações, o objetivo do presente estudo é exibir a importância e a intervenção do Psicopedagogo no desenvolvimento do educando nas dificuldades específicas apresentadas pelos alunos.

PRESSUPOSTOS DA PSICOPEDAGOGIA

Todo diagnóstico psicopedagógico é uma investigação sobre o que não vai bem em relação a uma conduta esperada. Tendo em vista que o conceito principal de aprendizagem é a de um processo construtivo por via da interação permanente, com o meio que o cerca, tantos os motivos de não aprender e canal de aprender são analisados. Buscando uma compreensão global da forma de aprender e os desvios que estão ocorrendo nesse processo,

quando essa compreensão é investigada, recorrendo-se a conhecimentos teóricos e práticos dentro de uma determinada perspectiva, o diagnóstico psicopedagógico subordina-se ao método clínico ao estudo de cada caso em particular.

Intervir Psicopedagogicamente como nos aponta Souza 2000 envolve diversas atividades realizadas dentro e fora da escola. Esta mesma autora destaca o papel de mediação do ensino de conteúdos que a

escola tem ao interpor entre a criança e o mundo social e dessa forma fazer com que a criança aprenda é a interferência que um profissional realiza sobre o processo de desenvolvimento e ou aprendizagem do sujeito o qual pode estar apresentando problemas de aprendizagem (Souza, 2.000, p115)

A Psicopedagogia consiste numa nova área do conhecimento, com base na interdisciplinaridade, recorre a aspectos específicos da psicologia e da pedagogia entre

outras áreas, para permitir uma apreensão mais afetiva da aprendizagem e de suas peculiaridades (Bossa, 2000)

O diagnóstico psicopedagógico é um processo de trabalho no qual, segundo Bassedas et al. (1996, p. 46), “é analisada a situação do aluno com dificuldades dentro dos limites da escola e da sala de aula, a fim de proporcionar orientações e instrumentos de trabalho aos professores, que sejam capazes de modificar o conflito estabelecido”.

É possível afirmar que existem diversos níveis de prevenção, com objetivo de diminuir a frequência dos problemas de aprendizagem e tratar de problemas já instalados. De acordo com Bossa (2000, p. 22):

No primeiro nível, o psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a ‘frequência dos problemas de aprendizagem’. Seu trabalho incide nas questões didático-metodológicas, bem como na formação e orientação de professores, além de fazer aconselhamento aos pais. No segundo nível, o objetivo é diminuir e tratar dos problemas de aprendizagens já instalados. Para tanto, cria-se um plano diagnóstico da realidade institucional e elaboram-se planos e intervenção baseados nesse diagnóstico, a partir do qual procura-se avaliar os currículos com

os professores, para que não se repitam tais transtornos. No terceiro nível, o objetivo é eliminar os transtornos já instalados, num procedimento clínico com todas as suas implicações. O caráter preventivo permanece aí, uma vez que, ao eliminarmos um transtorno, estamos prevenindo o aparecimento de outros.

O psicopedagogo compreende o porquê de o sujeito não aprender, por meio de um diagnóstico de investigação e intervenção. Também são consultados outros profissionais quando necessário para complementação do diagnóstico. A Psicopedagogia tem compromisso com o caráter preventivo melhorando o desempenho das crianças e resolvendo problemas de aprendizagem.

Dentro desses pressupostos torna-se a atuação do Psicopedagogo fundamental quando as dificuldades de aprendizagem são evidentes, pela capacidade em oferecer respostas teóricas pedagógicas, psicológicas, neurológicas, psicanalíticas, esclarecendo com maior amplitude e segurança tais causas de determinadas dificuldades.

Tanto na família quanto na escola, a criança é considerada parte social como um todo, mas também apresenta a característica de sujeito da relação social.

Quando a criança interioriza suas vivências a partir da troca de emoções e afetos que se deve dar de início entre mãe e criança, pai e criança e mais tarde professor e aluno, transforma em estímulo o desenvolvimento psíquico da criança.

PSICOPEDAGOGIA E SUA ATUAÇÃO INSTITUCIONAL

As dificuldades de aprendizagem e a atuação do psicopedagogo parte da premissa de que as escolas têm deficiências em saber as causas das dificuldades apresentadas no processo de aprendizagem. O professor frente a essas dificuldades leva-os a encarar tais questões apenas como não aprendizagem.

Nesse caso a intervenção psicopedagógica reconhece que as dificuldades de aprendizagens se confirmam quando há problemas emocionais e comportamentais no desenvolvimento de uma criança.

As queixas referentes às dificuldades de aprendi-

zagens estão ligadas a conflitos emocionais que são manifestados internamente por meio de inibições e fugas. Implica aos aspectos dolorosos que marcam em algum período.

Uma das formas pelas quais o psicopedagogo atua diante das dificuldades de aprendizagem é por meio da avaliação psicopedagógica, sobre a qual manifestam Dalmau et al, apud Monero et al (2000, p. 72):

Avaliação psicopedagógica é um processo de apoio às decisões tomadas a respeito da situação escolar dos

alunos. É um processo contínuo, que tem a função de melhorar a atenção educativa de cada aluno, norteadas as decisões a serem tomadas no processo ensino-aprendizagem e complementa a avaliação escolar. Ao mesmo tempo em que ajuda a tomar decisões pedagógicas promove a adequação da ação educativa, utilizando informações que vão surgindo no decorrer do processo e introduzindo progressivamente as mudanças necessárias.

DESEMPENHO ESCOLAR O OLHAR DO PSICOPEDAGOGO

É preciso analisar a interpretação de seus entendimentos e da forma de expressão desses entendimentos direcionando o trabalho pedagógico nas duas direções, intervir a fim de promover o maior entendimento das noções em estudo é a melhor manifestação da construção do conteúdo.

A investigação das dificuldades no processo de aquisição do conhecimento nos vários níveis de escolarização deve ser realizada de acordo com os níveis que a criança passa no intu-

ito de buscar a compreensão do que lhe é ensinada fim de criar hipóteses que auxiliem na compreensão dos conteúdos.

Quando admite as experiências que a criança traz do seu meio, surge a capacidade de proporcionar a verdadeira aprendizagem. É preciso levar em consideração o conhecimento da criança e não apenas os métodos que neguem a importância da qualidade de ensino.

Evitando-se a exclusão e rotulação da criança por

de formas de avaliação equivocadas, a escola ajusta diferenças culturais e individuais dos alunos.

A psicopedagogia proporciona o uso de métodos e materiais diversificados e adequados de acordo com a realidade e necessidade de cada aluno para servirem de apoio, buscando romper com moldes de comportamentos e dinâmicas de aprendizagem que considerem possíveis padronizar as formas pelas quais se aprendem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lidar com o fracasso escolar é uma tarefa complexa e desafiadora e ainda não se tem uma resposta pronta, sendo preciso buscar alternativas para resolver tais situações onde o psicopedagogo, profissional do conhecimento analisa realidades dentro e fora das diversas aprendizagens.

A intervenção não termina na escola, estende-se também nos meios sociais em que o indivíduo vive. O psicopedagogo é um profissional qualificado para atuar na prevenção e detecção de problemas ou dificuldades do desenvolvimento de aprendizagem ou pessoal que os alunos possam apresentar. Para isso deve analisar as propostas de ensino e o que é valorizado como aprendizagem.

O fazer do psicopedagogo se transforma podendo se tornar uma ferramenta poderosa no auxílio da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, E. et al. O assessoramento psicopedagógico: uma perspectiva profissional e construtivista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BOSSA, Nádia. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico.

3 ed. Porto Alegre: ARTMED, 1996 MONERO, Carlos; SOLÉ, Isabel et al.

Nadia Aparecida. A psicopedagogia no Brasil. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000. BOSSA

PORTO, Olívia. Psicopedagogia institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. Editora Wak, 2006.

SANTOS, Marinalva Batista dos. Quem é o psicopedagogo institucional numa instituição de nível superior?. Disponível em: C:\Users\HP\Desktop\Psicopedagogia\Quem é o psicopedagogo institucional numa instituição de nível superior.mht. Data de acesso: 29 de abril de 2017

SOUZA, M. T. C.C. Intervenção psicopedagógica: como e o que planejar? In: SISTO, F.F. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar . Vozes, 2000, p.113-125.

OS OLHARES VOLTADOS PARA A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Foto: <http://www.foxvalleyenthearing.com/useful-articles.asp>



ANGELA PRADO RODRIGUES DA COSTA

Graduação em Artes Visuais pela Faculdade UNIMESP (2006); Especialista em Arte Educação pela Faculdade Campos Elísios (2014); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI CEU JAÇANÃ.

Nesse trabalho tenho como finalidade, analisar a importância do olhar no processo ensino-aprendizagem com o intuito de provocar os professores para uma reflexão sobre o desenho infantil e seus benefícios como ferramenta pedagógica, passando a

valorizar o desenho infantil como forma de linguagem. Com esse estudo fica evidente que o desenho espontâneo auxilia o desenvolvimento da criança em todos os aspectos. Para compreender o processo, será realizado um estudo sobre o histórico da Arte e do ensino da Arte no

Brasil dentro da Educação Infantil. Como educadora de Educação Infantil, trago minha preocupação nesse olhar que devemos treinar e exercer dentro desse processo, para que não deixemos passar alguns pontos importantes no desenvolvimento de nossas crianças, deixando-as se desenvolver sua criatividade sem muita interferência, mas sempre observando os detalhes. O resultado obtido com a pesquisa evidencia a importância do desenho no processo ensino-aprendizagem e que os desenhos

Palavras-chave: Desenho; Arte; Desenvolvimento; Ensino-Aprendizagem; Estereótipos.

estereotipados ainda muito utilizados pelos professores em sala de aula, demonstram o desconhecimento por parte do professor sobre a essa importância do desenho.

INTRODUÇÃO

Esse estudo pretende mostrar a educação de Arte dentro da Educação Infantil no Brasil.

O ensino da Arte na Educação brasileira ainda busca diretrizes, pois o educador procura captar questões importantes do processo ensino/aprendizagem, tendo sempre em vista ajudar as crianças a construir um conhecimento importante para o futuro.

Esse trabalho é dividido em quatro partes, a primeira é a introdução com objetos, justificativas e o problema que temos dentro de nossas escolas de educação infantil, não só dentro da rede que trabalho, como em qualquer outra escola do Brasil.

No segundo capítulo, trago os olhares que devemos voltar para a arte dentro da educação infantil, e o respeito que devemos ter com as produções das nossas crianças, para nós pode ser apenas um rabisco, mas para a criança pode ter diversos significados, pode ser alguém que ela goste muito, ou uma frase que gostaria de falar para uma pessoa amada, e tudo isso precisamos

ter cuidado, falar que esta bom, perguntar o que significa, anotar não em cima do desenho, caso a criança se incomode, mas sempre anotar, para poder ver o seu desenvolvimento pleno, não podendo a criatividade das mesmas, podendo até mesmo fazer uma exposição com esses trabalhos, para promover o diálogo entre elas, a observação de obras, feitas por elas por exemplo.

No terceiro capítulo desse trabalho descrevo um pouco desse olhar educador, como deixar os pequenos livres para pintar em sala de aula, sempre voltando o olhar para nossas crianças, organizando uma forma de ensino que possa mostrar o trabalho que esta sendo desenvolvido.

No quarto e último capítulo descrevo um pouco das dificuldades dentro da sala de aula e algumas sugestões para fazer um trabalho satisfatório e com valor para nossas crianças. O objetivo desse trabalho é construir um olhar dentro da Educação Infantil voltado ao ensino da Arte. Esse trabalho vai de encontro com práticas que partem do

que a criança produz parte do que ela percebe de mundo e da verdadeira construção do que ela conhece do mundo. A partir da construção de um olhar, ver, observar, sentir, fazer, expressar e refletir se torna cada vez mais fácil o trabalho com Arte em qualquer nível da educação, em especial da Educação Infantil. A educação em arte deve trabalhar numa relação dialética com um "olhar", sempre em movimento, fazendo um diálogo com várias disciplinas. Iremos ver como devemos ver a Educação de Arte, como linguagem e com um discurso específico, e para isso devemos apresentar a Arte para as crianças.

Precisamos deixar as crianças desde pequenas livres para criar seu próprio desenho, não cortando sua imaginação, pois daqui a alguns anos, isso se perde por causa das atividades das demais séries do ensino. O ensino da arte não apresenta modelos prontos e não esta fundamentada na liberdade e anarquia do aluno. É muito fácil entrar na internet, ou pegar livros que tragam desenhos estereotipados para de-

ixarmos as crianças apenas pintar com lápis, giz ou tinta guache, mas devemos nos libertar dessas formas de trabalho.

OS OLHARES VOLTADOS PARA A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Depois que a educação infantil foi inserida no ciclo básico dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, ela encontrou seu lugar na formação das crianças, e dando base para a Arte abrir seu caminho, pois exerce uma tarefa essencial nessa fase de formação das crianças, englobando fatores do conhecimento e da cultura.

Toda criança possui uma imaginação semelhante à do artista, pois entram facilmente na brincadeira do faz de conta, pois fantasiam e fingir que algo é alguma coisa diferente, considerando rabiscos coisas de seu interesse, ambos veem os artífices de forma especial, pois possuem uma percepção mais apurada e sensível do que os demais adultos, permitindo a eles um significado de mundo de forma única, usando suas faculdades, com mais afinco, idealizando e criando muito além que os reles mortais.

A criança na faixa de 6 a 7 anos de idade esta nesse período de surto criativo, depois disso e por inúmeros fatores psíquicos deixa de lado esse potencial. Por conta dos movimentos pe-

dagógicos que não estimulam as crianças, estas perdem seus dotes artísticos, seus impulsos criativos e a sua capacidade de expressar suas fantásticas ideias.

Essa educação que deveria privilegiar essa liberdade acaba a reprimindo o lado perceptivo das crianças, antes que este lado seja plenamente aprimorado, o professor leva para seus pequenos o seu ponto de vista sobre a arte levando em conta um discurso cansado dentro da esfera social, reforçando algumas ideias sobre a produção artística emanada do nada, vem da mente de um gênio da criação.

Dentro da Educação Infantil ainda é trabalhado o antigo conceito de "belas artes", deixando as obras de artes um significado taxado inalterado no decorrer desses anos. Fazendo com que essas ideias apareçam em seus planejamentos, na aplicação dos métodos à sua prática pedagógica e como seleciona os instrumentos pelos quais os alunos irão interagir, geralmente levam desenhos para os alunos pintarem, as famosas cópias ou colagem sobre formatos

previamente cortados pelo mestre e o aprendizado de algumas técnicas artísticas.

O educador precisa levar em conta suas metodologias e que as crianças possuem uma relação com o universo imaginário. Diversos professores consideram que o aluno é ótimo quando esse chega bem perto da obra que lhe foi mostrada, não importando a liberdade de interpretação de cada aluno, o ensino de arte visa só preparar o aluno para que ele possa escrever com coordenação e fazer legivelmente as letras e os números.

A arte tem um papel importante na primeira infância, quando as crianças deveriam criar suas expressões artísticas e devem saber apreciar a arte criada pelos outros.

No Brasil a Educação Infantil necessita de profissionais que entendam as diferentes modalidades e variações da arte dentro dos parâmetros que as crianças possuem, de maneira lúdica, criativa, envolvente e intencional.

Se trabalhado esse lado desde pequena às crianças são

capazes de se tornarem adultos com verdadeiros valores essenciais à vida, pois a arte possibilita o desenvolvimento de atitudes como o senso crítico, a criatividade e a sensibilidade proporcionando a essas crianças uma leitura de mundo própria.



O OLHAR DO ARTE EDUCADOR

O arte-educador deve trazer algumas obras para dentro de aula para aumentar o repertório das crianças, sensibilizando e podendo com isso fazer deles produtores dessa arte contemporânea.

O professor pode até levar as crianças a uma leitura de obras, ampliando repertório, desenvolvendo nelas uma sensibilidade relacionando as obras consigo mesmas, com o universo e com sua comunidade. Dentro da Educação Infantil as crianças apresentam interesse na educação de Arte, adoram desenhar e pintar, com todos os materiais que existam para se expressar, especialmente com tinta.

As crianças já na-

sem artistas, temos nós como educadores estimular a imaginação criadora e a expressão dos pequenos.

Devemos ter um conhecimento prévio da linguagem plástica e o processo de trabalho do artista e o processo de criação dos nossos alunos.

Quando pequenos aproximamos dos objetos como estéticos, comunicamos e refletimos sobre eles e suas relações.

A arte para as crianças são atividades prazerosas e levam a enfrentar problemas e buscar soluções.

Dentro do Universo da Arte, procuramos levantar hipóteses da elaboração de obras e precisamos levar

em conta o desenvolvimento cognitivo das crianças, devemos sempre pesquisar métodos de processos de criação tanto dos artistas quanto de nossas crianças.

Tirando algumas exceções as crianças da Educação Infantil tiveram pouco contato às obras de artes ou nenhum na sua grande maioria e cabe ao professor trazer esse tipo de conteúdo para dentro da sala de aula, aumentando o repertório das mesmas, mas não fazendo com que elas apenas copiem as obras. Fazendo com que as crianças desenvolvam uma percepção do mundo e das obras de arte, ampliando seu repertório visual e gráfico, ajudando a construção

de um olhar mais crítico no exercício de sua cidadania.

O trabalho de Arte se desenvolve com leitura de pinturas, releituras, leitura de mundo, das reflexões que envolvem o fazer artístico e de todas as formas de fazer as crianças verem, sensibilizando seus olhares, ampliando seu repertório, sua imaginação, se tornando um ser mais crítico perante a sociedade se tornando consciente na sua transformação.

Na ação de dissociação e associação, no qual o aluno destaca e reorganiza os ele-

mentos constitutivos da obra observada ou de algum recorte visual da realidade, seguindo um critério próprio, fazendo com que o aluno seja o interpretante, pois procura observar a pintura como uma segunda realidade, um signo novo, subsidiado pelo pensamento divergente. Reconhecendo visualmente elementos estruturais da linguagem plástica (pontos, linhas, cores, formas, espaços, composição e superfície).

As crianças chegam a entender a leitura visual como uma segunda visão de mundo. Esse tipo de trabal-

ho em arte educação dialoga com as diferentes linhas teóricas que entendem a Arte como linguagem, constituída como um sistema de signos.

UM OLHAR PARA NOSSOS PEQUENOS

A criança de hoje vem cada vez menor para dentro das escolas, mas ainda traz consigo algumas formas de construção do espaço, um contato com a cultura e com alguns modelos vividos em casa.

A televisão possui grande influência sobre elas, tornando-as suas condutas marcadas por modelos estereotipados, dificultando a construção de um conhecimento mais significativo.

A família e até mesmo a comunidade que nossas crianças estão inseridas valorizam mais o aprender da escrita do que o trabalho de Artes que elas possam desenvolver, por isso muitas vezes acontece à perda de interesse e a capacidade que as

crianças têm em se expressar de forma espontânea por meio do seu desenho.

Fora isso a criança começa a se preocupar com o julgamento dos demais sobre suas produções, muitos perguntam se esta bem feito, procurando uma aprovação.

Muitas crianças procuram adotar estereótipos por ser uma forma fácil de expressar, "garantindo" uma aprovação, tornando os trabalhos mecânicos, acomodados e com menos desafios.

Devemos sempre favorecer a autoconfiança, a capacidade de enfrentar desafios, o autoconhecimento e a imaginação criadora, resgatando uma criança inventiva, para isso temos que realizar um trabalho significativo

e compromissado com qualidade e a melhoria da Educação da Arte, com um processo ativo, vivenciado dentro da sala fazendo com que as crianças construam de forma significativa para elas.

A criança que queremos, solta, livre, criativa e crítica, só pode existir dentro de uma linguagem criada sobre ela e para ela, e é com essa base devemos começar nosso trabalho.

O PINTAR EM SALA DE AULA

Como nossas crianças são pequenas e com menos condições financeiras, elas não possuem contato com as pinturas expostas em museus e dependem da escola para ampliar seu repertório.

A pintura é a forma mais fácil e divertida de apresentar Arte para as crianças, não desprezando a escultura e outras formas de expressão.

A criança parte da garatuja e vai em direção a um desejo de representar cada vez mais parecido, com a realidade, “são um produto da sua compreensão de mundo” como entende Piaget, pois afirmava que as crianças desenhavam algo relativo ao que conhecem de si e do mundo, conforme vão crescendo desenvolvem conceitos que são as bases das representações gráficas.

Já Vigostsk, além disso, considera seus gestos e a dramatização movimentos que geram a representação gráfica ligada a uma interação com a sociedade.

Esse pensador demonstra a importância do desenvolvimento da percepção da criança e chama atenção dos adultos, pois deles que devem vir à ajuda nesse processo de crescimento considerando que os pequenos sozinhos não conseguem ver o conjunto das quali-

dades formais dos objetos.

A representação gráfica infantil se desenvolve num crescente e o professor deve ser um estimulador da percepção visual, da expressão, da sua imaginação criativa e de todos os processos de cognição do aluno, dentro de si próprio, ajudando esse crescimento da linguagem da Arte, possibilitando a ampliação do conhecimento e do repertório das crianças e suas visões de mundo.

O ensino de Arte é uma linguagem a ser constituída de signos, articulada em uma gramática e uma sintaxe própria, e pressupõe leitura, por isso se torna produto, movida e alimentada do sensível e do racional.

Essa leitura abrange a pintura do artista e o trabalho da criança que associa ver/fazer e fazer/ver, por meio que o pensamento analógico e o divergente se fazem presentes.

O olhar do aluno como interpretante, observa a pintura como uma segunda e paralela realidade.

A criança precisa perceber os materiais as técnicas, das formas e deve fazer uma leitura própria de sua construção e de como foi ao encontro da sua produção. Devemos valorizar a expressão do aluno,

umentando sua percepção visual e imaginação criadora, ampliar o repertório de leitura, apresentando imagens do mundo da Arte introduzir o gosto pelo conhecimento da Arte por meio de leituras de obras e visitas onde as mesmas estão expostas.

A observação da natureza e a visão direta do mundo é um exercício básico, que permite as crianças traduzirem as leituras de seu mundo e relacioná-las às pinturas de artistas.

Esse tipo de trabalho geram crianças analíticas e divergentes, com possibilidades de re-significar, ajudando a elas a construir um conhecimento e a incorporar a pintura na sua leitura de mundo.

Formando pessoas críticas e que podem no futuro usar sua imaginação para construir saídas de como viver em sociedade sem acabar com o meio ambiente.

ORGANIZANDO UMA FORMA DE ENSINO

Com o crescente reconhecimento da importância dos componentes que pertencem ao ambiente escolar infantil para que essa tenha um pleno desenvolvimento. No Brasil as características físicas ainda ficam em segundo plano, pois para atender a demanda o que verdadeiramente importa para a “população” e para o governo são o número de vagas por escola, aumentando o número de salas, tirando aquelas que no início serviriam como brinquedotecas e salas de vídeo servem para matricular mais alunos, aumentando a quantidade e diminuindo na qualidade de ensino dessas escolas. Devemos trazer aos nossos alunos alguns desenhos e ou pinturas, fazendo com que eles se expressem de forma primeiramente verbal sobre as mesmas e formando pensamentos e tirando suas conclusões sobre o que lhes foi apresentado. Antes de apresentar uma obra para as crianças pequenas devemos saber sobre a mesma, para poder responder os questionamentos das mesmas. A organização da sala e de qualquer espaço influi sobre quem os usa, determinando sentimentos, pensamentos e comportamentos. Por isso devemos manter os espaços limpos, organizados e acol-

hedores, tornando o tempo que ficamos nele um tempo saudável, construtor de pessoas críticas e carinhosas, o que torna cada vez mais agradável essa vivência. O espaço pode ser um facilitador e o educador pode organizar ambientes em virtude dos objetivos que pretende atingir. Geralmente os espaços são organizados para atender as necessidades dos adultos e não para atingir as verdadeiras necessidades infantis, pois não se leva em conta o desenvolvimento da identidade pessoal, o desenvolvimento de competências, oportunidades para o crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunizar o contato social e respeitar a privacidade das crianças. Quem acaba pensando nessa organização são os educadores, que por si só arrumam seus ambientes para que seus alunos tenham a liberdade com materiais, livros e brinquedos na sua linha de visão. Na educação infantil os “conteúdos” são livres, e cada escola trabalha um projeto pedagógico e cada professor trabalha da forma que acha melhor depois de ter estudado sua classe de aula, o que pretende apresentar e o como. Agora a Arte é apresentada

de uma forma bem livre e o professor sempre escolhe valendo-se daquilo que ele conhece, ou que pretende estudar junto com seus pequenos, e na sua maioria escolhem artistas novos brasileiros, por não terem tido contato com artistas como Da Vinci ou Michelangelo, usam obras mais conhecidas do mundo da Arte, mas o que é interessante é apresentar o desconhecido, para que as crianças pequenas possam desenvolver suas próprias opiniões e pegar gosto em fazer e ampliar seu repertório. Depois só pelo traçado as crianças começam a reconhecer alguns artistas.

DIFICULDADES DO ENSINO DE ARTES

A educação artística é um tema que incomoda bastante, pois dentro das escolas traz lembranças de uma área pouco experimentada, sem ultrapassar as margens de dois centímetros do caderno de Artes. Muitos professores apenas se preocupam se os alunos conseguem margear o caderno, e que respeitem sua margem, é uma preocupação extremamente desnecessária nessa matéria, muitas professoras ainda possuem certa dificuldade para preparar suas aulas de Arte. Mesmo havendo um leque infinito de possibilidades e ideias criativas compartilhadas muitas vezes na internet, em livros, vídeos e acervos do MEC, muitos professores ainda continuam pautando suas aulas em equívocas concepções tradicionalistas.

Como na educação infantil não tem um currículo certo, fixado para ser trabalhado com nossas crianças, podemos criar diversas maneiras de trabalhar com elas, inventando artefatos e criando usando aquilo que elas trazem para podermos brincar de fazer Arte.

Refletindo sobre o que esta acontecendo dentro de nossas salas de aula de Artes percebemos que é preciso ter uma atenção vol-

tada ao ensino, estão deixando de lado a importância do estudo dessa matéria, pois não é interessante como um todo, notadamente para o nosso governo, infelizmente, não querem pessoas criativas, com imaginação e nem opinião própria.

Todas as matérias deveriam ser trabalhadas como um todo, um bem em comum, na qual todos se conversam, trabalhando, por exemplo, a história, mostrando como era a escrita naquele tal tempo, como era feita as obras naquela época, e assim por diante, tudo envolvendo um momento, entrelaçando todas as matérias, fazendo com que tudo seja mostrado de uma maneira mais concreta, mais lúdica para nossas crianças.

Precisamos romper com essa concepção e fazer a diferença, pelo menos dentro de nossas salas de aula e tentando transmitir esse conhecimento para os demais colegas, sendo primordial que haja motivação e inovação por parte dos educadores, tentando estabelecer uma relação de entrega e responsabilidade ao campo a ser estudado com comprometimento em relação à Educação como um todo.

Nesse estudo pretendo mostrar que é necessário que os educadores

tenham consciência da sua responsabilidade social e da transformação que suas aulas poderão fazer na vida de cada um de suas crianças. Acreditando positivamente que a Arte está cada vez mais extrapolando a disciplina em si e também o ambiente escolar e isso se deve ao fato de existir boas referências sobre o ensino contemporaneamente.

A Arte deve ir além de ser apenas leitura e representação, e compete a nós como educadores procurar por isso.

COMO PLANEJAR NOSSAS AULAS DE ARTE

Nossos PCNs de Arte, não nos traz fórmulas prontas, mas fornecem subsídios importantes em suas orientações didáticas, cabendo nos como educadores desenvolver uma reflexão pedagógica específica para o ensino das diferentes modalidades artísticas, buscando sempre um aperfeiçoamento, sendo essencial para garantir o direito dos alunos de experimentar tais modalidades de forma coerente e democrática.

Temos uma grande ferramenta atualmente para troca de informações e experiências entre nós educadores e para que professores e alunos superem a falta de acesso a obras artísticas, tudo esta catalogado na internet, um bom exemplo é o "Google Art Project" que disponibiliza o acesso às obras de arte e museus mais visitados do mundo em que tanto os alunos podem utilizar o site e ter a sensação de andar por esses corredores que por muitos não serão percorridos pessoalmente, com uma excelente qualidade de zoom nas obras reno-

mas, quantos os professores podem aprofundar seus conhecimentos artísticos, pois dentro do site há diversos vídeos explicativos que contam o significado e a história de cada obra de arte.

Um professor que atue de maneira tradicional acredita que a cópia e a repetição são as únicas formas de fixar um modelo estabelecido e acaba limitando a avaliar seu aluno se ele chegar perto do modelo real.

Muitos ainda vão pelo caminho mais simples, fazendo uso de materiais pedagógicos compostos por desenhos e atividades prontas, com práticas comuns nas formações em magistério até poucos anos atrás. Tentar mudar essas ideias gera um tanto de insegurança, especialmente por exigir um pouco mais de reflexão do professor sobre sua prática pedagógica.

Os educadores muitas vezes se queixam por não haver uma definição concreta do que deve ser trabalhado nas modalidades artísticas, que acabam explorando

mais o campo das artes visuais e deixando de lado as outras modalidades: teatro, música e dança. Nesse contexto, o teatro, a música e a dança muitas vezes acabam sendo trabalhados de forma repetida e exaustiva com o único objetivo da criança se apresentar apenas em apresentações em datas festivas, muitas vezes trabalhadas dentro da Educação Física e não nas aulas de Artes.

Se formos ler os PCNs de Artes (1997 p.72), podemos ver que a prática de aula é resultante da combinação de papéis que o professor pode desempenhar antes, durante e depois de cada aula, antes o professor desempenha o papel de pesquisador, apreciador de arte, escolhendo algum artista a ser estudado, criador na preparação e na organização da aula e do seu espaço, estudando e desenvolvendo seu conhecimento artístico, e um profissional que trabalha junto com a equipe escolar. Durante a aula o educador muda de papel e passa a ser um incentivador

da produção individual ou grupal, estimulador de um olhar crítico, propiciador de um clima que tenha curiosidade, constante desafio perceptivo, com uma qualidade lúdica e alegre, inventor de formas de apreciação da arte, acolhedor de materiais, ideias e sugestões trazidas pelos alunos, formulando um destino para os trabalhos dos mesmos, descobrindo e propondo trabalhos para desenvolver o processo de criação, reflexão e apreciação de obras de Arte, reconhecendo o ritmo de seus alunos e analisando o trabalho junto com eles. Depois da aula o educador assumirá os respectivos papéis, de articulador das au-

las, uma em relação com as outras, avaliando individualmente, cada um em particular, imaginando o que está por acontecer na continuidade do seu trabalho com base no conjunto de dados adquiridos na experiência das suas aulas anteriores.

O que motiva o educador é o eixo norteador para superar todos os desafios do dia a dia deste ensino, é a motivação e o compromisso com a educação que servirão de alicerce para que este profissional desempenhe significativamente tantos papéis em sua atuação, podendo romper os mitos que cercam o ensino de Artes.

Durante muitos anos vimos que professores fala-

vam que sem material não dá para trabalhar Artes, e não é bem assim, com um lápis uma borracha e uma folha qualquer, podemos elaborar uma excelente aula de artes, mas sem esses materiais podemos trabalhar também, apenas observando a natureza, numa aula fora da sala também podemos trabalhar Artes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que as crianças na Educação Infantil têm o direito ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à democracia, à proteção, à saúde, à liberdade, respeito, confiança, dignidade e à convivência e a interação com seus pares para uma produção de culturas infantis e a interação com adultos. Dentro da Orientação Normativa nº01/13 as escolas são pensadas para atender da melhor forma nossas crianças e nelas essas instituições possuem multiplicidade de configurações, pois compreendem o contexto sociocul-

tural das infâncias e suas especificidades na sociedade e que atendam suas necessidades e interesses. A educação está atrelada ao cuidar, por estar presente em todos os momentos dentro qualquer unidade escolar. O tempo, a rotina deve privilegiar as relações entre as crianças com a mesma idade, para que sua autonomia seja sempre trabalhada, ao deixar materiais acessíveis e a sua circulação entre as dependências da escola torna sempre prazerosa sua estadia e aumenta sua independência. O educador tem o papel

de ouvir articulando e apoiando suas descobertas e deve criar condições para a produção do conhecimento de maneira integral. Todas as propostas pedagógicas devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos e devem objetivar e garantir às crianças o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens. Em todos os momentos se fala em escutar, as crianças e seus familiares e isso realmente acontece? As concepções sobre as

crianças mudaram no decorrer de anos, os estudiosos sempre estão pensando como se dá o crescimento e o desenvolvimento das mesmas, tentando formar indivíduos críticos. Nossas leis consideram crianças aquelas com até 12 anos, e as unidades escolares tentam organizar espaços, tempos, materiais, relações e currículo para a construção de um trabalho pedagógico que considere a criança em sua integridade, considerando um indivíduo que deve ser levado à sério que tem o direito como “sujeito potente”, construtora do seu próprio saber

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. Wallon e a educação. In: MAHONEU, A.; Almeida Laurinda Ramalho (org.). São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Ministério da Educação. Brasília, 2001.
- _____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUENO, S. Minidicionário da Língua Portuguesa. São Paulo; FTD, 2007.
- CUNHA, S. R. V. da. Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. 6. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- DERDYK, E. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. 3 ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- _____. O desenho da figura humana. São Paulo: Scipione, 1993.
- FERREIRA, A. B. H. Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 1 ed. Rio de Janeiro; Editora Nova Fronteira S/A, 1988.
- GARCIA JUNIOR, J. G. de. Apostila de Arte – Artes Visuais. São Luís: Imagética Comunicação e Design, 2007.
- Disponível em: [HTTPS://jucienebertoldo.files.wordpress.com/2013/01/apostila-de-artes-visuais.pdf](https://jucienebertoldo.files.wordpress.com/2013/01/apostila-de-artes-visuais.pdf). Visualizado em 07jan2017.
- GOMBRICH, E. H. A História da Arte. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.
- IAVELBERG, R. O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2008.
- LOWENFELD, V. A criança e sua Arte. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LOWENFELD, V; BRITAIN, W. L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MARTINS, M.C.F.D. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.
- MAZZAMATI, S. M. Ensino de desenhos nos anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexões e propostas metodológicas. Coleção Somos Mestres. São Paulo: Edições SM, 2012.
- MOREIRA, A. A. A. O espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 2002.
- OLIVEIRA, Z.M. Educação Infantil: muitos olhares. 5ªed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- PARO, Vitor Henrique. Admistração escolar: Introdução crítica. 11. ed.São Paulo.Editora Cortez,2002.
- RIBEIRO, T. História da Arte. Artigo publicado no site Mundo Educação. Disponível em: www.mundoeducacao.com/artes/a-historia-arte.htm. Visualizado em 15 jan2017.
- SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.



Foto: https://4.bp.blogspot.com/-NGG_gpv7OF8/WRNfx_rLnGI/AAAAAAAAako/ancgMPgygHAJ6_urRtkHYN4lmb5Cs_0NQCLcB/s1600/Mat%25C3%25A9ria.jpg

VIOLÊNCIA NA ESCOLA: UM FENÔMENO PRESENTE NA CENA CONTEMPORÂNEA



ARENILDA CONCEIÇÃO DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2007); Especialista em Projetos Sociais e intervenção Interdisciplinar pela Faculdade Unifai. (2013) e Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elísios em (2015); Professor de Ensino Fundamental I-na EE Lydes Rachel Gutierrez, Professora de Educação infantil – No CEI Climax II

A violência está presente na vida do ser humano. A maneira com que os indivíduos lida com as situações e entende o processo histórico, social, familiar e o escolar da sociedade, desencadeia vários fatores para o esclarecimento da violência no ambiente escolar em sua contemporaneidade. O texto traz em destaque a complexidade das causas e manifestações da violência, com ênfase no contexto da escola. Relacionando os tipos de violências que podem ocorrer nos ambientes escolares, familiares e sociais. Considerando-se ainda a amplitude dos fatores que envolvem a violência, ela pode ser pensada e repensada, fazendo-se relações com a história, a educação, a política, a religião e até mesmo com a história do poder que acompanha a evolução da civilização humana. Deste modo possibilitando ações para a conscientização das famílias, escolas e sociedade no combate de tais violências que discentes e docentes podem sofrer.

Palavras - chave: Educação; Violência; Crianças; Adolescentes.

INTRODUÇÃO

O estudo que se apresenta direciona-se as formas de violência cometida contra crianças e adolescentes no ambiente escolar. Particularmente observa-se, dentro das escolas, crianças e adolescentes cometendo infrações que se caracterizam por agressões verbais, físicas, pichações, bullying, e furtos, sem nenhuma causa aparente que justifique tais ações ou comportamentos. Estes tipos de comportamentos, além de despertar o interesse em compreender o fenômeno da violência de forma ampla, por parte das autoridades competentes, exigem também, daqueles que se dedicam à esfera

A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Em 1988, no Brasil havia 227.192 escolas (500 mil salas de aulas e 1,3 milhão de professores). Em 5 de Outubro de 1988 começou a vigorar a nova Constituição Brasileira. Esta apresentou alguns avanços, tais como ampliação das liberdades individuais, restrição ao poder das forças armadas na garantia dos poderes constitucionais, possibilidades de participação popular no legislativo segundo o projeto de lei por 1% do eleitorado.

educacional, um olhar mais atento e observador, quanto aos comportamentos estudantis, suas manifestações e consequências no cotidiano escolar. Deve-se conscientizar a comunidade escolar e não-escolar sobre as formas da violência e suas consequências na vida do indivíduo, bem como oferecer condições de análise quanto à influência dos inúmeros fatores de violência externos que refletem no comportamento das crianças na vida escolar, fornecendo subsídios para que os educadores identifiquem e busquem minimizar ou solucionar os mesmos, constituindo assim, outras pretensões. O que é violência, como se apresenta na sociedade, sobretudo, nas escolas, qual

Algumas conquistas no plano das relações de trabalho foram significativas, tendo como as relações Estado-Sociedade dentro do contexto de nossa cultura, tornou-se fundamental que as organizações da sociedade civil ampliassem e fortalecessem aqueles direitos, conseguidos mediante muitas lutas. A luta pelo ensino público e gratuito surgiu com o novo alento, pois temos a nova constituição brasileira e o debate sobre a nova LDB. No

são os elementos causadores dessa violência e de que forma a educação de hoje e a comunidade podem contribuir para amenizar o problema, constituem o elenco de questionamentos necessários para realizar as propostas acima relacionadas, sendo, portanto, indispensável conhecer o que se tem produzido e discutido sobre o tema da violência.

primeiro semestre de 1990 começa a fase de discussão e votação do texto da LDB. Em julho de 1991 o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública analisou várias emendas, que tinham como objetivo a manutenção de alguns princípios básicos como a gratuidade e laicidade, democratização para todos em todos os níveis, qualidade e recursos financeiros. - Do Direito à Educação e do Dever de Educar. Art. 3º - A educação, direito

fundamental de todos é dever do estado e da família com a colaboração da sociedade, cabendo ao Poder Público.

-Assegurar a todos o direito à educação escolar em igualdade de condições de acesso e permanência pela oferta de ensino público e gratuito em todos os níveis, além de outras prestações suplementares, quando e onde necessárias.

- Promovendo e estimulando a colaboração da família e da sociedade, a educação extraescolar, pelos processos educativos disponíveis.

Art. 4º - O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado a garantia- Universalização da educação básica, em todos os níveis e modalidades.

- Atendimento em creches e pré-escolas as crianças de 0 a seis anos de idade, nos termos do art. 7º xxv, 30 vl, 308 lv e 227 constituições Federal.

A oferta de ensino gratuito fundamental e médio, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, vedada a cobrança, qualquer título de taxas escolares ou outras contribuições dos alunos. O cumprimento da obrigatoriedade imediata no ensino fundamental e da progressiva extensão ao ensino médio, nos termos da constituição Federal desta Leis dos planos nacionais de Educação.

Art. 5º - O ensino obrigató-

rio e gratuito, na condição de direito social, pode ser exigido do poder Público, por cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical entidade de classe ou outra legalmente constituída, bem como pelo ministério Público.

Compete ao Poder Público, recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso. Zelando junto aos pais e responsáveis pela frequência à escola, estabelecendo as prioridades de atendimentos nos planos de educação. Sendo dever dos pais efetivarem a matrícula dos menores a partir dos 7 anos de idade, no ensino fundamental.

A progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, respectivo censo e a chamada pública deverão constar da políticas e plano o de educação.

art. 6º - Para garantir a universalização do direito à educação escolar básica, o poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente de escolarização anterior.

Em meados dos anos 90 estamos diante do projeto Brasil Novo, de Fernando Collor, Já na década de 90, teve muito pouco a dizer, a começar pela inexistência de um programa de gover-

no para área educacional.

A educação não ocupou um núcleo central no seu governo. A multiplicação de planos Programas sem articulação terminou por fragmentar as ações e pulverizar os recursos.

- Programas Nacional de Alfabetização e Cidadania
- Plano Setorial de ação
- Brasil, um Projeto de reconstrução Nacional
- Projeto Minha Gente

Os vários planos tinham como objetivo corrigir as falhas iniciativas principalmente à descentralização e visava a prática de reduzir o número de analfabetos no país em 70 % até o final do governo Collor (Alfabetizar em torno de cinco milhões de adultos por ano.

A sociedade brasileira modificou-se, mas vemos hoje o conflito entre sociedade moderna aparentemente arcaica no tratamento da coisa pública, com uma população pobre com poucas perspectivas de melhoria de vida e que convive de forma extremamente tensa e desigual com os setores médio e privilegiados.

O Censo de 2010 (IBGE) mostra uma queda no índice de analfabetismo em nosso país nos últimos dez anos (2000 a 2010). Em 2000, o número de analfabetos correspondia a 13,63% da população (15 anos ou mais de idade). Esse ín-

dice caiu para 9,6% em 2010. Ou seja, um grande avanço, embora ainda haja muito a ser feito para a erradicação do analfabetismo no Brasil. Outro dado importante mostra que, em 2006, 97% das crianças de sete a quatorze anos frequentavam a escola. Esta queda no índice de analfabetismo deve-se, principalmente, aos maiores investimentos feitos em educação no Brasil nos últimos anos. Governos municipais, estaduais e federais têm dedicado uma atenção especial a esta área. Programas de bolsa educação tem tirado milhares de crianças do trabalho infantil para ingressarem nos bancos escolares. Programas de Educação de Jovens e Adultos (EJAs) também tem favorecido este avanço educacional. Tudo isto, aliado a políticas de valorização dos professores, principalmente em regiões carentes, tem resultado nos dados positivos. Outro dado importante é a queda no índice de repetência escolar, que tem diminuído nos últimos anos. A repetência acaba tirando muitos jovens da escola, pois estes desistem. Este quadro tem mudado com reformas no sistema de ensino, que está valorizando cada vez mais o aluno e dando oportunidades de recuperação. As classes de aceleração também estão dando resultados positivos neste sentido.



INTERAÇÕES ENTRE VIDA FAMILIAR E ESCOLAR

Ao entrar na escola, a criança já traz consigo um conjunto único de características pessoais, experiências de vida, capacidades já desenvolvidas e potencialidades. Aquelas crianças cujo ambiente familiar é marcado pela violência entre os pais ou contra elas “tendem a ser agressivas e a ter comportamentos antisociais fora de casa, principalmente na escola”. Se além

da violência doméstica essas crianças ou adolescentes são testemunhas ou vítimas de violência em seu bairro, as consequências se agravam ... (elas) têm mais dificuldades de leitura e compreensão de textos (...), menor capacidade de atenção e concentração em tarefas (...), são ainda mais apáticas, desinteressadas pelas normas. Têm mais problemas disciplinares, mais suspensões,

piores notas, repetências (...). O mau desempenho escolar afeta a auto percepção de competência e motivação para as atividades escolares. Esses aspectos estão associados a uma baixa autoestima e à violência dentro das escolas. (Cardia, Ano II, n.2, set. 1997)

A experiência escolar marca profundamente a vida do adolescente, menos pelo

conteúdo das disciplinas e mais por ser uma grande vivência de socialização, de convívio com as diferenças, um espaço no qual o aluno desenvolve (ou não) capacidades tais como ouvir, negociar, ceder, participar, cooperar, perseverar e lhe é oferecida a oportunidade de interagir com outros adultos e de identificar outros modelos de referência. Em virtude a essa importância, o fracasso escolar frequentemente gera um processo de culpabilização e deterioração da autoestima, com sentimentos de inferioridade por acreditar que, tendo fracassado na escola, fracassará também na vida. Desta forma, tanto o insucesso escolar pode ser a causa de comportamentos agressivos, quanto a violência pode motivar o baixo desempenho acadêmico. Estudantes que

evadem da escola, burlam aulas ou têm uma autoimagem acadêmica pobre apresentam maiores probabilidades de se engajarem em comportamentos violentos e de risco para sua saúde. Embora a escola seja afetada pelo mesmo contexto histórico, social e moral e pela cultura de violência até aqui descritos, muitas vezes ela

Coloca-se e é colocada como um espaço isolado da sociedade, distante dos seus problemas, desenvolvendo uma pedagogia que escamoteia o conflito, que impede que as contradições apareçam, uma pedagogia que nega a realidade e que prepara para um mundo que não existe, ou melhor, não prepara para o que existe. (Costa, 1993: 83- 89.)

Talvez decorra dessa

alienação o fato de que 55,6% das escolas públicas do país sofrem problemas de roubo, furto, vandalismo e/ou agressão ao patrimônio, no mínimo uma vez ao mês. O mesmo não ocorre “onde a participação na vida da escola é maior, onde se efetiva de algum modo a apropriação desse espaço público pela comunidade”, comprovando que “é a carência de exercício da cidadania o que ameaça a escola” (UnB, 1999). Segundo Minayo et alli (1999), as instituições escolares apresentam três atitudes básicas em relação à violência: quando ocorre no âmbito doméstico, se omitem; quando cometida por aluno (s), reprimem; quando cometida por professor, minimizam ou acobertam.

CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS E PERPETRADORES DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Cotidianamente convive-se com diversas modalidades de violência, visíveis ou disfarçadas, variando inclusive a intensidade das ocorrências. As formas e o grau das ações violentas variam, porém suas marcas são profundas para aqueles que são vitimados. Cada vez mais perceptível

na sociedade, o fenômeno da violência, seja urbana, policial, familiar ou escolar, tornou-se objeto de estudo e tem ocupado grande parte das reflexões de profissionais dedicados à análise dos fenômenos sociológicos. Sabe-se que a violência não se restringe apenas ao homem contemporâneo, ela acompanha a humanidade desde os tempos mais remo-

tos. Segundo Odália -[...] não se pode deixar de reconhecer que uma das condições básicas da sobrevivência do homem, num mundo hostil, foi exatamente sua capacidade de produzir violência numa escala desconhecida pelos outros animais. | (1985, p. 14).

Para Milca Severino (LONGO, O Popular, 2008, p. 5) —[...] a violência nas escolas é apenas consequência. Os conflitos têm início na sociedade que sofre mudanças constantemente, e seus reflexos são sentidos nas escolas, pois os indivíduos não são violentos porque simplesmente o querem; o modelo de sociedade capitalista já é por si, violento, a começar por gerar desigualdades gritantes e explorar a mão-de-obra barata, em detrimento dos ricos empresários, banqueiros e industriais. A violência na escola ocorre desde Intimidações físicas e verbais à degradação do espaço físico ou depredação. Louças e janelas quebradas, banheiros com encanamento entupido, furto de torneiras e lâmpadas, atos de vandalismo (pichações de paredes, muros, carteiras quebradas dentre outros), são alguns exemplos de violência cometida contra o patrimônio escolar, pelos alunos. Um dos fatores para que os adolescentes tenham sido engolfados nessa trama da violência é a dificuldade de pais, profissionais de educação e de saúde, e governantes em compreenderem as características e necessidades dessa etapa. A adolescência é marcada por profundas transformações nas quais se entrelaçam processos de amadurecimento

físico, mental, emocional, social e moral, que são influenciados pelas peculiaridades inerentes a cada sujeito, pelo seu ambiente sociocultural e pelo momento histórico, o que torna complexa a sua delimitação ou conceituação (Osório, 1989; Costa, 1999) A violência doméstica contra crianças e adolescentes é caracterizada pelo abuso do poder disciplinar e coercitivo de pais ou responsáveis, que muitas vezes se prolonga ao longo de meses e anos, sendo uma violação dos direitos essenciais da criança e do adolescente em sua condição de humanidade (Azevedo, in: Ministério da Saúde, 1997). Pode apresentar-se na forma de violência física, psicológica, sexual ou negligência/abandono.

As modalidades intrafamiliares de violência são marcadamente complexas, dentre outros, pelos seguintes fatores: a) A definição exata do que constitui ou não violência na relação entre pais e filhos é controversa e complexa, sendo permeada por padrões culturais. b) A mensuração da violência psicológica (que implica em rejeitar, isolar, aterrorizar, ignorar, corromper ou criar expectativas exageradas) é tarefa extremamente difícil. c) Os dados sobre a violência doméstica são

escassos, principalmente em nosso país, onde ainda impera a “lei do silêncio”. d) Em geral, os adolescentes que sofrem violência doméstica não a interpretam como um problema, mas sim, como um direito natural dos pais ou algo normal na linguagem familiar. A despeito dessa “naturalização da violência”, 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. Um aspecto pouco discutido da questão é relativo às mães adolescentes. A maioria carece de experiência e de maturidade psicológica, muitas não desejaram, ao menos conscientemente, a gravidez; outras, se veem privados da liberdade que usufruíam antes – fatores esses que podem levar a situações de maus-tratos com seus filhos. Sendo expandido esse mal tratos quando os filhos egressam a escola e as “mães adolescentes” não tem uma estrutura para ajudar na

escolarização dos filhos, até mesmo porque muitas não chegaram a concluir os seus estudos.

ALGUMAS PROPOSTAS PARA MUDANÇAS

Ante a tantos desafios que a escola está passando um dos caminhos mais seguros é tentar prevenções e soluções para que esses conflitos, não progridam ainda mais. Como prevenir: criar relacionamentos saudáveis, em que os colegas tolerem as diferenças e tenham senso de proteção coletiva e lealdade. No entanto é necessário que o grupo desenvolva o interesse em se preocupar com o outro, criando assim uma imagem positiva de si e de quem está em seu entorno. Num ambiente escolar é necessário que o professor (a) forme vínculos estreitos com os estudantes, para que possam demonstrar o que os deixam descontentes e assim podendo relatar ao professor ou alguém da direção o que está lhe acontecendo. Mas a equipe escolar tem que estar aberta para reter este tipo de notícias e não deixar se levar para autoritarismo, pois se a equipe age com violência e autoritarismo os jovens aprendem que gritos e indiferença são as formas normais de enfrentar insatisfações. Os professores sempre são modelos, seja para o bem ou mal. A revista Nova Escola veicu-

lou, em setembro/99, reportagem descrevendo iniciativas desenvolvidas por 13 escolas. "Nunca se falou tanto de violência nas escolas como neste ano. Inclusive - e isso é uma boa notícia - dentro das salas de aula". Foram relatadas estratégias como a reflexão sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, melhorias físicas e estéticas do prédio escolar, envolvimento dos pais na vida escolar, abertura da escola para as necessidades da comunidade, oficinas lúdicas e esportivas, processos de arte-educação, elaboração coletiva de normas de convivência, criação de "pelotões da paz" entre os estudantes, melhoria da relação professor-aluno com ênfase na afetividade, confiança e respeito, e punições alternativas para o aluno que transgride as regras. Minayo (1994) que qualquer projeto de prevenção da violência passa por uma "articulação Inter setorial, interdisciplinar, multiprofissional e com organizações da sociedade civil e comunitárias que militam por direitos e cidadania. Sobretudo, há que atuar com uma visão ampla do fenômeno, mas em níveis locais e específicos". Em nível local, como forma

de combater a violência e as drogas dentro das escolas, o Batalhão Escolar desenvolve um programa conhecido como PROERD (Programa Educacional de Resistência à violência e as drogas) que trabalha questões como autoestima e amor ao próximo, além das drogas; após dez lições, os alunos recebem certificado de participação em cerimônias formais. Essa ação preventiva foi criada nos moldes de iniciativas que tiveram resultados positivos em outros 60 países já adotados (LONGO, O Popular, 2008, p. 5). As reflexões e sugestões, ações bem ou malsucedidas, são inúmeras. Para Moreira (2008) o esporte, a yoga e a caminhada, são ações preventivas capazes de negociar com as pessoas que utilizam a violência contra a escola, favorecendo a interdisciplinaridade no lugar da disciplinaridade. Essas ações colaboram para entender o corpo como um todo, ou seja, leva em consideração que, para prevenir a violência, se faz necessário pensar no indivíduo como um todo: de forma emocional, psicológica, social e física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se pelo presente tornou-se um meio de do que prepara um cidadão artigo que a escola passa por tira-las das ruas, das „vivemos em um profundo grandes desafios, sendo que drogas e de tantos outros d e s e n v o l v i m e n t o temos atualmente cidadãos que desencadeiam a tecnológico, entretanto com imaturidade político violência com a criança numa proporcional social, e isso acaba por gerar e os adolescentes. Em imaturidade política e social. muitos conflitos, pois a escola contrapartida a uma A nossa escola produziu está sendo fragmentada, inversão de valores pois ao imaturos políticos e sociais. assim perdendo a estarem na escola os alunos A escola não é o problema noção de conjunto, são obrigados a respeitar seu da escola, é problema da serenidade, participação, ambiente e seus professores cidade. Ou criamos uma r e l a c i o n a m e n t o , e os mesmos não tem o cidade educativa, ou nós passividade, disciplina, mesmo respeito para com não teremos nem cidade, ausência de questionamento eles, gerando um lugar de nem sociedade, nem ser e não criação de conteúdo. muitos conflitos, pois dessa humano.”(Rui Canário) Colocar crianças na escola, forma a escola desprepara

REFERÊNCIAS

CARDIA, Nancy. A violência urbana e a escola. In: Revista Contemporaneidade e Educação. Ano II, n.2, set. 1997.

COSTA, Jurandir Freire. O medo social. In: Reflexões para o futuro: Veja 25 anos. 1993: 83- 89.

JUNQUEIRA, Eduardo. A geração da onda. Revista Veja, 24/09/97, p. 84

LONGO, Malu. Violência e medo rondam as escolas. O Popular, Goiânia, p. 5, 18 nov. 2008.

MINAYO, Maria Cecília S. A violência social sob a perspectiva da Saúde Pública. In: Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro, 10 (supl. 1): 07-18, 1994.

MINAYO, M.C.S, SOUZA, E.R. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da Saúde Pública. Ciência & Saúde Coletiva. n.4,7-32,1999.

MOREIRA, Bernadete S.A linguagem corporal: formas negociadas contra agressões do meio. In: MEDRADO, H. (Org.) Violência nas escolas. Sorocaba: Editora Minelli, 2008

ODÁLIA, Nilo. O que é violência. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos, n. 59).

Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na constituição Federal e na LDB/ Romualdo Portela, Thereza Adrião, (orgs).- São Paulo: Xama, 2002.- Coleção legislação e política educacional; v2 p. 33 -49)

REVISTA NOVA ESCOLA, ano XIV, n.125. set. 1999

REVISTA NOVA ESCOLA, ANO XXV-N.233-JUNHO/JULHO 2010

UnB/Instituto de Psicologia/Laboratório de Psicologia do Trabalho. Seguranças nas Escolas Públicas. Brasília, 1999.

Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Viol%C3%Aancia> < acesso em 16 de junho de 2017>

O APRENDIZADO DA MATEMÁTICA POR MEIO DE JOGOS MATEMÁTICOS

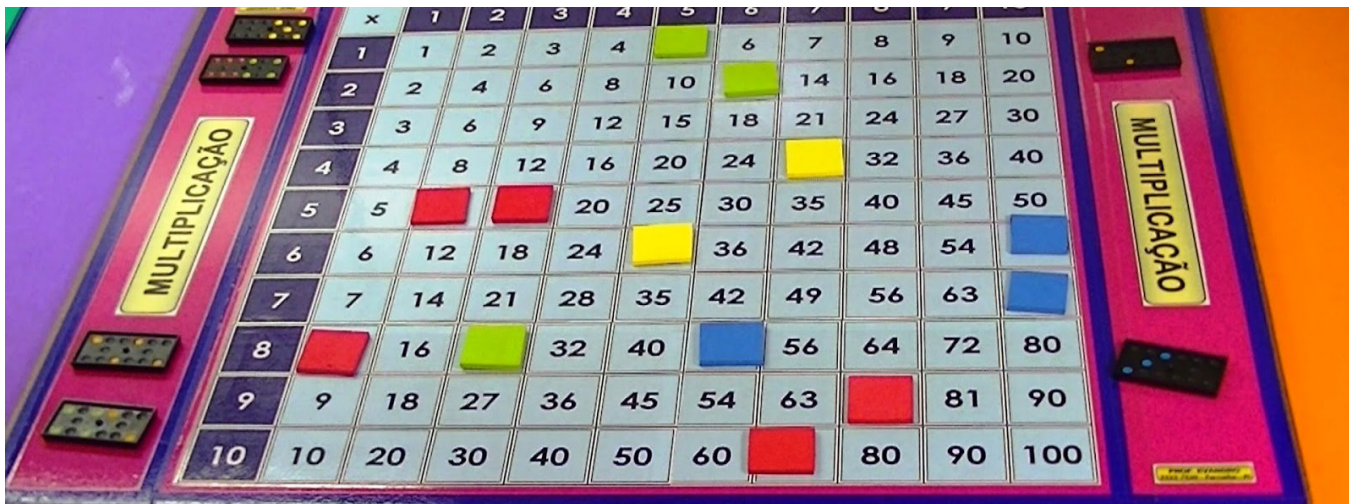


Foto: <https://i.pinimg.com/originals/73/76/52/7376528999f83dd6ed5047b186f42435.jpg>

LENIRA NUNES CHAVES



Professora de Ensino Fundamental I da Rede Municipal de São Paulo.

Este trabalho visa refletir sobre o uso dos jogos matemáticos como recurso de ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento do raciocínio lógico, agilidade e de desenvolvimento de ações na sociedade como: regras e respeito ao outro. O trabalho baseia-se em estudos bibliográficos (ASSIS, PCN, FALZETA, GROENWAL, HUIZINGA, Sahada Marta, KISHIMOTO, MACEDO e MOURA); pesquisa de campo e entrevista com uma professora de uma escola pública de São Paulo. O artigo está dividido em três capítulos: o primeiro relata as características dos jogos e de que forma ele é classificado; o segundo apresenta as características negativas dos testes de inteligência e a contribuição dos jo-

Palavras-chave: Jogos Matemáticos; Ensino-aprendizagem; Ludicidade; Socialização

gos como recurso pedagógico e por fim o terceiro capítulo apresenta minha experiência em observar uma turma de 3ª série do Ensino fundamental que apresenta dificuldade em aprender matemática e uma entrevista com a professora responsável pela turma.

INTRODUÇÃO

O objetivo lógico e que esse problema Matemática através dos jogos, para saber de que forma este recurso pode ajudar e fazer com que as crianças apreendam a Matemática e não somente aprendam, ajudando no seu desenvolvimento. No primeiro capítulo estarei expondo como os jogos podem ser classificados no universo das crianças e sua importância socialmente e como os professores fazem uso desse recurso. No segundo capítulo será exposto o problema dos testes de inteligência; as consequências que eles trazem aos educandos e o que o jogo desenvolve no ser humano. As transformações que o PCN de Matemática sofreu; como ele é utilizado hoje e o porquê dos discentes terem maior facilidade de aprender com este recurso.

descobrir quais são as contribuições que os jogos matemáticos trazem para a aprendizagem, e como eles são trabalhados pelos professores do Ensino Fundamental na idade de 09 à 11 anos. Tendo em vista a dificuldade que algumas crianças têm para aprender Matemática tornando-se dispersas em relação à disciplina. Considero importante o jogo matemático para promover uma aprendizagem prazerosa como instrumento válido.

Hoje vemos que várias crianças saem da escola com defasagem e muita dificuldade em seu raciocínio

objetivo lógico e que esse problema acontece quase sempre, por causa da maneira que a Matemática é ensinada em algumas escolas de uma forma “mecânica e pragmática”, utilizada somente para o momento da prova, não fazendo uso do dia-a-dia dos alunos. Com o uso dos jogos matemáticos de forma correta pode desenvolver-se várias habilidades nos alunos principalmente frente à comunidade, ajudando-o com o desenvolvimento do raciocínio lógico e trabalhando às regras, as quais será preciso para conviver em sociedade. O jogo também tem como característica trabalhar o psicológico do aluno, fazendo-o refletir e abstrair novos conhecimentos. Por este motivo, resolvi trabalhar o tema do aprendizado da

No terceiro capítulo será exposta a observação que foi feita em uma Escola Municipal do Estado de São Paulo a partir de um Projeto aplicado sobre Jogos Matemáticos e uma entrevista feita com uma Professora de Matemática. Esta pesquisa foi feita através de pesquisa bibliográfica: site, livros, artigo de revistas e pesquisa de campo: questionário e observação direta de 30 horas a partir da aplicação do Projeto: Aprendendo Matemática através dos Jogos, em uma 3ª série.

CLASSIFICAÇÃO DOS JOGOS E SUA FUNÇÃO

Lino de Macedo (1997), com base em Piaget (1978) afirma que os jogos podem ser estruturados em exercícios, símbolos ou regras. Para ele a criança aprende na forma de assimilação e acomodação, ou seja, através de seus conhecimentos anteriores, irá comparar com o novo e acomodá-lo em sua mente.

Através dos jogos de exercícios o aluno aprende de forma repetitiva. Conforme ele jogava várias vezes, vai percebendo algo que não havia aprendido anteriormente, sentindo prazer no jogo e aprendendo espontaneamente. Pois, o aluno gosta de fazer aquilo que lhe agrada, não aquilo que é imposto por obrigação ou porque o outro quer que ele faça.

Exemplo: A professora

impor o cumprimento de uma determinada atividade (obrigação).

A professora pedir que eles lesem algum livro que goste (prazer).

Esse tipo de repetição através da simulação funcional na criança é muito importante para o seu desenvolvimento, pois cria hábitos, servindo no 1º ano de vida como base para as outras adaptações cognitivas, conforme ele for se desenvolvendo.

Sabemos que na escola infelizmente não é trabalhado o desenvolvimento cognitivo do aluno de forma lúdica ou diferente, para que ele sinta prazer em aprender, mais de forma mecânica, em que geralmente o aluno aprende por obrigação, para não correr o risco de ficar mais um ano na escola e assim acaba aprendendo

sem significado, o que poderia ser evitado utilizando o lúdico buscando sempre o cotidiano e que irá estimulá-lo a aprender.

Com o que a criança aprende no jogo de exercício ela terá continuidade nos jogos simbólicos, utilizando da repetição aplicará o que assimilou no brincar, através do jogo ela fará o mesmo.

Exemplo: Ao brincar de boneca.

Assim como a mãe cuidou desta criança ela fará o mesmo ao brincar.

Na brincadeira faz de conta à criança cria fantasias permitindo-lhe interação com o mundo, e irá dentro da sua criatividade e imaginação, se portar na brincadeira como um adulto no seu dia-a-dia, adaptando-se com o grupo que vive. A criança agora irá

■ Educar FCE

tematizar atitudes de outras pessoas, trocando a verdadeira pela simbólica, passando a fazer parte de uma dada cultura ou religião.

Os jogos simbólicos e os de exercícios irão preparar a criança para as funções mentais durante seu desenvolvimento cognitivo.

O jogo de regras tem o seu caráter coletivo é sempre feito em grupo. Ex.: Em um jogo de dominó um jogador dependerá da jogada do outro para fazer a sua.

Podemos dizer que a assimilação nesse sentido é de ambas as partes, pois ocorre coletivo. É necessário que os dois entendam o jogo, para haver a continuidade deste, respeitando as regras.

É importante manter o lúdico para as crianças, tendo está o direito de dizer sim ou não para o jogo, implicando o fazer "sem obrigação" e com prazer, para que o ensino e aprendizagem tenham bons resultados.

O jogo de regras é indispensável, pois a criança aprende a formular hipóteses,

superar o outro, respeitar regras, aprender o conceito de ganhar e de perder, atenção, concentração, trabalhando também as habilidades. Este jogo tem o caráter de competição, sendo criticado pelo desejo individualista do aluno no "eu quero ganhar" muitas vezes não importando como o outro. Entretanto a competição também ensina ao aluno que nem sempre na vida ganhamos, também perdemos. Com o jogo ele sabe que dali sairá apenas um ganhador, porém na próxima jogada ele pode ganhar e o outro perder.

A partir do momento que os jogadores sabem as regras e as aceitam, ele deixa de ter o caráter individualista no jogo de regras, porque ambos estão jogando para que vença o melhor ou pelas sortes do jogo.

Este caráter competitivo também é encontrado no social. Ex.: Uma mãe com dois filhos estão sempre disputando o amor da mãe.

No jogo de regras deve sempre trabalhar a reação do discente frente à perda.

O jogador quando percebe que sempre ganha de seu adversário procura outro que seja capaz de competir com ele que tenha o mesmo nível, a fim de superá-lo, ou procura outro jogo que exija um raciocínio mais aguçado.

É necessário que o aluno conheça o jogo na forma simbólica e tenha um raciocínio operatório, saiba suas regras e saiba operá-las. Ao contrário disso ele terá dificuldades para jogar, ou seja, "(...) Quem conhece as regras e nunca vence não as conhece operatoriamente. (...)” (Macedo, Lino, pg. 137).

Kishimoto afirma que existem uma variedade de jogos desde o jogo político à faz-de-conta.

O jogo como fator social é modificado conforme a sociedade ou grupo social se transformando historicamente, conforme seus valores e cultura por meio da linguagem.

A partir do momento que a criança usa o jogo obrigado por alguém ela perde o prazer, ou seja, "Huizinga a coloca como atividade voluntária do

ser humano. Se imposta, deixa de ser jogo". (Huinziga, pg24).

Porém Huinziga afirma que Vygotsky diz que nem sempre o jogo traz prazer, mas desprazer. A psicanálise acrescenta que este desprazer pode ser construtivo do jogo. Vygotsky (1982 e 1988), afirma que através do brincar a criança compreende o mundo adulto, no momento que ela se coloca no papel do outro.

Ex.: A filha que brinca de casinha sente a responsabilidade dos acontecimentos como se fosse a mãe.

Com base em Christie, Kishimoto (1991, p.4), relata o seguinte comportamento do jogo:

1º Não literalidade = a criança substituiu o objetivo pelo outro.

Ex.: madeira por espelho. A realidade interna subsidia sobre a externa.

2º Efeito positivo = o jogo traz prazer e alegria causando efeito positivo para o aspecto moral social e corporal.

3º Flexibilidade = demonstra a importância da brincadeira buscando soluções de problemas.

4º Prioridade do processo

de brincar = ao brincar a criança não está preocupada com resultados já o jogo educativo tem o caráter de aprendizagem se distanciando do conceito de apenas de brincar.

5º Livre escolha: o jogo infantil só pode ser livre quando é escolhido pela criança e não tenha o caráter de ensino.

6º Controle interno: no jogo infantil as próprias crianças que determinam os procedimentos. Quando o professor aplica um jogo onde ele determina as regras esse impede que o aluno tenha liberdade e controle interno.

Segundo Manoel Ariosvaldo de Souza saber que os alunos aprendem através do jogo é para que os professores usem este recurso. Pois os professores tiveram contato com as teorias construtivistas para utilizarem em sala de aula as várias quantidades de jogos aprendidos.

Para ele o jogo deve ser aplicado nas escolas segundo a zona de desenvolvimento do aluno procurando fazer com que o aluno tenha avanço nos conceitos matemáticos.

O jogo didático vem para facilitar a aprendizagem de conceitos matemáticos de forma lúdica.

Para Kishimoto (2008 p.14), quando o jogo é utilizado de livre e espontânea vontade pela criança, em que não há um objetivo pedagógico é considerado jogo, porém se ele for utilizado pelo professor como recurso pedagógico, com objetivos deixa de ser jogo e passa a ser material pedagógico, (Kishimoto 1994) mas se ele utilizar o caráter lúdico será educativo, portanto chamará jogo educativo.

Manoel continua afirmando que o professor deve ser o organizador das atividades dos alunos, utilizando o jogo como um instrumento na aprendizagem levando em conta a afetividade cognitiva, a sua realidade cultural e sua capacidade, estimulando o aluno para que ocorra o ensino-aprendizagem entre o professor e seu discente, pois o professor quando ensina também aprende.

É necessário que o professor saiba que

■ Educar FCE

cada aluno se desenvolve individualmente e criar oportunidades de aprendizagem segundo a realidade do discente, olhando sua necessidade assim como diz, Neusa Assis: "Sabemos, também, que é função do professor criar oportunidades significativa, lembrando se do momento de cada um e do conhecimento geral que ele tem, da real necessidade de adequar suas aulas a seus alunos." (1994)".



Foto: <https://img.elo7.com.br/product/zoom/1135347/jogo-matematica-brinquedo-pedagogivo.jpg>

TESTES DE INTELIGÊNCIA X JOGOS

Segundo Sahda Marta (1999), um dos problemas da aprendizagem é o teste de inteligência que são feitos nas escolas rotulando os alunos, tendo o intuito de detectar os portadores de deficiência de forma tradicional e inadequada. Afirma que as escolas públicas tem pouco estímulo cognitivo, uma vez que não há diálogo e nem textos atualizados e paradidáticos Kishimoto (1989), mas uma educação tradicional e mecânica.

O profes-

sor passa para o aluno informações e o aluno é passivo. Preparando o aluno conforme as vontades do sistema, e aqueles que não se desenvolverem conforme o sistema é excluído.

Infelizmente nem todos os discentes são estimulados à aprendizagem, que por sua vez se torna sem significado e sem valor, começando aquela história "o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende", causando a repetência escolar.

Para que os alunos sejam capazes de refletir e construir o mundo que vive é necessário que haja o mediador e não seja apenas o professor, mas também pais e colegas.

Também é necessário que os recursos sejam usados de forma positiva conforme o desenvolvimento do aluno fazendo com que ele seja ativo.

O jogo trabalha o desenvolvimento, cognitivo, social, afetivo, moral, autocontrole emocional e mental.

Segundo os PCN's (1997), o objetivo da Matemática é trabalhar a realidade dos alunos formando cidadão. Segundo os PCN's (1997), o objetivo da Matemática é trabalhar a realidade dos alunos formando cidadão. a partir do cotidiano deste. Não podemos esquecer que o aluno tendo dificuldades em Matemática terá problemas no seu desenvolvimento lógico e de abstração, assim prejudicando os anos seguintes de escolaridade e sua vida. aprendizagem.(1997:23).

Entre os anos 60/70 surgiu a Matemática Moderna, através de um movimento educacional. A matemática é considerada importante para o pensamento científico e tecnológico, surgindo à preocupação da reforma Matemática e de sua Didática. Os recursos didáticos estão para serem utilizados como auxiliares do processo ensino-aprendizagem, mas a maioria dos professores não sabe como utilizá-los, tendo um objetivo específico a ser trabalhado com o educando. A formação dos professores no Magistério e Formação Contínua não são satisfatórias. Entretanto, para ajudar no trabalho dos professores e ocorrer o ensino-aprendizagem existem os recursos didáticos como auxiliares, que nem sempre são utilizados de forma coerente como afirmam os PCN's:

Com a reforma da Matemática, ela se torna unificadora, prejudicando o ensino escolar, pois ela foge da realidade do aluno, e o ensino passou a se preocupar com o desenvolvimento cognitivo dos educandos. O ensino-aprendizagem implica no fazer sem obrigação, sem que o aluno perceba este está desenvolvendo, suas habilidades cognitivas, compreendendo as regras, trabalhando o pensamento lógico. Através do trabalho coletivo aceitando a ideia do outro e formando suas ideias através de hipóteses.

O Brasil adquiriu o livro Didático como forma de ensino. A recomendação dos recursos didáticos, incluindo alguns materiais específicos, é feita em quase todas as propostas curriculares. No entanto, na prática, nem sempre há clareza do papel dos recursos didáticos no processo ensino

Está proposta não foi aceita pelos educadores influenciando nas reformas, entre estas destaca-se: o intuito de preparar alunos ativos no seu conhecimento e a resolução do problema O educando vê o jogo como uma brincadeira, sem perceber que está desenvolvendo o nível de aprendizagem.

Os jogos são ações repetidas que po-

■ Educar FCE

ssuem significados, porque estão dentro de sua realidade, causando satisfação, através do estímulo eles são capazes de compreender o conteúdo aplicado.

Com os jogos matemáticos as crianças aprendem a lidar com (números) e pensar analogicamente utilizando o pensamento abstrato, produzindo linguagens, submetendo-se às regras.

Sendo capazes de incluir-se no mundo socialmente e ajudando até mesmo na sala de aula, aceitando que tudo tem seu horário determinado para se realizar. Existe hora de estudar, hora de brin-

car. Observará que o mundo é formado por regras, se aproximando das teorias.

O pensamento intelectual estando aguçado, o jogo passa a ser complexo, os discentes já são capazes de refletirem qual será a outra jogada do colega e que depende desta jogada para ele vencer o jogo.

É necessário não esquecer que o jogo coletivo despertam vários sentimentos sendo possível trabalhar o psicológico e social, estimulando sempre o aluno para que o raciocínio lógico seja positivo.

Por tudo isto é importante que os jogos estejam inseridos no plane-

jamento, de modo que os professores possam trabalhar com os alunos de forma positiva estimulando-os ao conhecimento, ou seja,

Já que os jogos em sala de aula são importantes, devemos ocupar um horário dentro do nosso planejamento, de modo a permitir que o professor possa explorar todo o potencial dos jogos, processos de solução, registros e discussões sobre possíveis caminhos que poderão surgir." (Groenwald, Claudia, 2000).

O USO DOS JOGOS PARA APRENDIZAGEM

Ao observar uma sala da 3ª série com muita dificuldade de abstração do Ensino Fundamental do Município de São Paulo, notei que a professora usa como recurso os jogos.

Neste dia ela utilizou o material dourado um método de trabalho de Maria Montessori, alegando que aqueles alunos tinham muitas dificuldades de abstrair os conteúdos necessitando do concreto. Realmente é uma sala com bastantes dificuldades. No entanto quando a explicação do jogo não fica clara os alunos ficam com muita dificuldade, tentando várias vezes chegar ao resultado, porém chega um momento que eles desistem e utilizam as peças do material dourado para fazer outras brincadeiras como montar pirâmides.

O jogo pedagógico com o objetivo de resolução de divisão passa a ter um caráter negativo, o que ocorre nesse momento é que estes discentes ficam desmotivados e acabam desistindo de encontrar a solução do problema.

Resolvi fazer um teste. Direcionei-me há três alunos com muita dificuldade de abstração e desestimulados e expliquei-lhes às regras do jogo e novamente surgiu a alegria no rosto deles, pois estes começaram a entender as operações.

Destes alunos teve um que rapidamente conseguiu resolver uma conta de divisão.

Já os alunos que conseguiram entender às regras do jogo desde o começo com a explicação da professora, apreenderam de forma positiva e rapidamente abstraíram as atividades, e depois tiveram facilidade para fazer as operações matemáticas sem o concreto.

Nesse caso che-

go à conclusão que o estímulo, a metodologia de aplicar os jogos e a linguagem são muito importante para o ensino aprendizagem.

O trabalho em grupo também é uma ferramenta muito importante, pois se a professora formasse grupos heterogêneos, um aluno poderia ajudar o outro, explicar de forma mais clara e dando maior atenção para o seu colega.

Ao entrevistar a professora responsável da 3ª série, encontrei as seguintes resposta:

Quais os tipos de jogos são mais utilizados por você?

Resposta: Devido às dificuldades da classe tanto na aprendizagem como na disciplina, procura trabalhar com jogos que exigem atenção, concentração e rapidez no raciocínio, como: bingo, sete cobrinhas, trilha, jogo da memória de números etc.

Qual é a contribuição dos jogos para você?

Resposta: Os jogos são significativos para os alunos,

contribuem para o seu desenvolvimento, porque através da manipulação dos materiais variados, eles têm a oportunidade de reinventar coisas, reconstruir, além de aprender com prazer.

Por que você escolheu os jogos para trabalhar com os alunos?

Resposta: A princípio escolhi trabalhar com os jogos para melhorar a disciplina e o relacionamento entre os alunos que eram muitos agressivos, sem limite. Ao longo do tempo descobri outras vantagens no uso dos jogos na sala de aula, porque proporciona disciplina, ordem adquiridos ao ler ou elaborar as regras dos jogos, relação entre parceiros, o que leva a um avanço cognitivo, pois durante os jogos a criança estabelece decisões, conflita-se com seus adversários, repensar seus conceitos e trabalhar com o concreto ficando mais fácil a compreensão.

Que resultado tem encontrado com esses jogos?

Resposta: A partir do trabal-

ho com jogos, eu observei maior interesse dos alunos na aula de Matemática, que achavam chatas. O respeito, cooperação, coletividade melhorou muito entre os alunos. Percebi avanço no raciocínio lógico, pensam antes de responder as questões, procuram encontrar soluções diferentes para uma mesma situação, eles arriscam mais para resolver as situações.

Como usar estes jogos?

Resposta: Devemos elaborar e pensar muito bem os jogos que queremos trabalhar, se os mesmos vão de encontro às necessidades dos alunos, do contrário será apenas brincadeira sem objetivo nenhum. Os jogos principalmente em grupos exigem identificação do aluno com o grupo, geram direitos e deveres, ensinando-o a participar, mas respeitando a sua individualidade.

É importante que durante os jogos às crianças tenham suas próprias regras. O trabalho pre-

cisa ser socializante, para que o aluno possa se auto avaliar no desempenho do jogo, para isso precisa participar do começo até o final.

O professor deve estar atento aos grupos para mediar ou interagir com os alunos, às vezes isso se torna difícil devido ao grande número de alunos nas salas de aula.

Com essas respostas podemos dizer que o jogo é um instrumento válido para o desenvolvimento do ser humano.

Ao aplicar o Projeto: "Aprendendo Matemática com Jogos", para mesma terceira série conclui que:

Os alunos ficaram bastante interessados em participar, não havendo a dispersão destes. Porém existe como em todos os jogos alunos que tentam "trapacear" os outros colegas, sendo considerado um ponto negativo, mas ao mesmo tempo positivo, pelo fato de os alunos perceberem e lembrarem às regras do

jogo para a classe, este aluno que errou percebe que é necessário seguir às regras para não perder o jogo.

Neste caso o jogo tem um papel socializante, a partir do momento que os alunos passam a respeitar às regras do jogo, percebem que a vida na sociedade é cheia de regras e que é necessário segui-las para viver bem em um determinado grupo social não trapacear no jogo e nem da vida.

A heterogeneidade dos grupos no jogo faz com que haja troca de conhecimentos entre este o que sabe mais de um determinado assunto ajuda aquele que sabe menos, trabalhando também a inclusão dos alunos que têm maior dificuldade de se comunicar devido à timidez como diz Philippe Perrenoud no livro: As 10 Novas Competências para Ensinar:

Os alunos podem formar-se mutuamente sem que um deles desempenhe o papel do professor. Basta que se envolvam em uma tarefa cooperativa que prove que conflitos sociocognitivos (Perret-Clermond, 1979; Perret-Clermond e Nicolet, 1988) e favoreça a evolução das representações, dos conhecimentos, dos métodos de cada um por meio do confronto dos pontos de vista estimula uma atividade de metacognitiva da qual todos extraem um benefício (...) (2000:63).

Outro aspecto que percebi é que os discentes não querendo perder se esforçam ao máximo para ganhar os pontos ocorrendo o desenlace do raciocínio lógico, com a ajuda um do outro.

Infelizmente, notifiquei um aluno que pela perda de pontos se sentiu triste, mas quando houve a intervenção do professor se animou a participar novamente com a esperança de

recuperar aqueles pontos.

Verdadeiramente o jogo tem a capacidade de mover vários aspectos emocionais no aluno como: raiva, ansiedade, timidez, alegria e egocentrismo. Servindo de uma forte ferramenta para trabalhar o autocontrole, cooperação, aceitação de críticas, ganhar e perder e respeito.

Contudo se não for usado este aspecto dentro do próprio jogo através de diálogo pode haver a negação do aluno de participação.

Posso dizer que para o professor é um processo bastante trabalhoso e cansativo, sendo necessário preparar o jogo fora do horário de aula para que seja possível aplicá-lo.

Muitas vezes estes trabalham em mais de um horário de aula ou até mesmo em outra escola tendo que fazer em casa.

Por falta de verba nas escolas eles fazem de cartolina, sucata ou outros materiais mais barato.

Por experiência própria afirmo que seria muito mais fácil aplicar uma aula tradicional usando apenas o livro didático. Mas, onde estaria a socialização? O desenvolvimento do raciocínio lógico? E o fazer sem obrigação? Não existiria. Mas existiria a aprendizagem mecânica onde os alunos aprendem apenas para prova.

Cabe ao professor promover atividades que interessem aos alunos levando-os ao aprendizado

Devo afirmar que o uso dos jogos apesar de trabalhoso vale a pena. Pois este desenvolve no aluno o aspecto Psicológico, Social e Intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo que a maioria dos professores não utilizam os jogos matemáticos por não saberem como trabalhar com estes, e quando sabem, alegam que é muito trabalhoso. Entretanto este é muito importante para o desenvolvimento do ser humano como cidadão.

Explorando o jogo de regras no Ensino Fundamental para mobilizar o raciocínio lógico dos discentes, incluindo-os na sociedade de uma forma estimulante e por sua vez prazerosa para o aluno que aprende brincando não se sentindo obrigado, mas com grande satisfação.

O professor deve tornar-se um mediador, sendo, se preciso mudar sua didática para que ocorra o aprendizado do discente.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Neusa Borges de. Matemática de dentro para fora. AMAE educando nº 244 – Junho de 1994.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FALZETA, Ricardo. Matemática: Aritmética todas as contas num punhado só. Porto Alegre. http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0195/aberto/mt_164544.shtml.

GROENWAL, Claudia Lisete Oliveira; TIMM, Úrsula Tatiana. Utilizando curiosidades e jogos matemáticos em sala de aula. <http://www.somatematica.com.br/artigos/a1/p2.php>. Novembro/2000.

HUIZINGA. In: Kishimoto, Tizuko (org). et.al. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 1999.

Ide, Sahada Marta. O jogo e o fracasso escolar. In. Kishimoto, Tizuko (org). et.al. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko (org).et.al. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 1999.

edo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 1999

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MACEDO, Lino de. PETTY, Ana Lúcia Sícole; PASSOS, Norimar Christer. 2.ed. Quatro Cores Senha e Dominó: Oficinas de Jogos em uma Perspectiva Construtivista e Psicopedagógico. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997 -(Coleção Psicologia e Educação).

MOURA, Manoel Ariosvaldo de. A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática. In. Kishimoto, Tizuko.et.al. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico. 4.ed. São Paulo: Scipione,1997.

O USO DA TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA DE ENSINO



Foto: http://www.aen.pr.gov.br/modules/galeria/uploads/38137/IMG_4730.JPG



DANIELA ABILA DOURADO ALVES

Graduação em Educação Física pela Faculdade FEFISA – Faculdades Integradas (2006); Especialista em Educação Física Escolar pela Faculdade FEFISA – Faculdades Integradas (2009); Professor de Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio – Educação Física - na EMEF Florestan Fernandes, Professora de Educação Básica – Matemática - na EE Professora Olga Fonseca.

A globalização vem tornando o mundo muito mais tecnológico que com uma maior facilidade de comunicação. Toda essa tecnologia pode ser usada dentro do contexto escolar, porém, como aprender com tecnologias que vão se tomando cada vez mais sofisticadas e mais

desafiadoras? Os softwares educacionais, em sua maioria, possuem uma série de recursos, mas deixam a critério do usuário sua adaptação metodológica. Sabendo que a realidade dos tutorados é amplamente diferente em sua individualidade, como adequar essa

tecnologia dentro de cada realidade, periférica ou não? O presente artigo visa mostrar as possibilidades educacionais que existem com a junção da tecnologia e do aprendizado em sala de aula, levando em consideração a realidade do aluno e da escola, passando pelas au-

las de informática e capacitação de professores da rede de ensino fundamental e médio.
Palavras – Chave: Educação; Escola; Informática; Tecnologia; Globalização.

INTRODUÇÃO

Muitos fatores influenciam na escolha de instrumentos metodológicos que auxiliem no alcance dos objetivos propostos em determinado conteúdo. Em função dos avanços tecnológicos e implementação de laboratórios de informática nas escolas, o uso de softwares aparece como um grande potencial metodológico. Em particular, o ensino de Matemática ganhou um grande incremento com este novo recurso. Possibilitando, entre outros aspectos, a verificação de propriedades, definições e fenômenos que seriam muito difíceis de serem observados pelos alunos em modelos estritamente teóricos e um aumento na motivação dos alunos em relação aos conteúdos matemáticos. No entanto, para que o uso de softwares educativos seja relevan-

te, é necessário que sejam verificados alguns aspectos antes de utilizá-lo, os quais são: o custo; a funcionalidade dos recursos propostos; a definição do nível de abrangência do software em relação ao tema que devera ser abordado e que seja feita uma prévia análise do seu potencial de adaptação em relação ao contexto do aluno. Conhecer a realidade do aluno é uma questão primordial para tornar-se qualquer nova atitude metodológica. Neste aspecto, o professor deve tomar o cuidado para, mesmo conhecendo seus alunos, não pressupor que eles terão facilidades no uso do software ou que eles se interessarão por completo. É necessário cautela. O professor deve ficar atento para as reações diversas que sempre ocorrem quando um novo procedimento meto-

dológico é posto em prática. Muitos destes softwares são desenvolvidos de acordo com um determinado padrão que seja ,adaptável' a uma demanda diversificada. Assim, eles podem apresentar uma interface demasiadamente complexa e/ou não adaptável à realidade de determinado público, tornando-se necessária uma planejada e criteriosa intervenção do professor para o uso em sala de aula.



O USO DE SOFTWARES EDUCATIVOS E A CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS

A introdução da informática na sociedade, mais precisamente os computadores, tem influenciado o cotidiano das pessoas e de forma singular nossas instituições de ensino. Na educação, por exemplo, a inserção do computador como recurso pedagógico vem ganhando ênfase, sendo necessário que a comunidade escolar prepare-se adequadamente para utilização de tal ferramenta de modo a desenvolver novas habilidades nos alunos. A utilização de software em nossas escolas é um fato, mas precisamos saber diferenciar os tipos de softwares existentes e aprender a utilizá-los de forma a in-

seri-los adequadamente nos planejamentos de aula. Entender sua utilização e o conhecimento dos recursos de que possui torna-se imprescindível para que o professor responda as seguintes perguntas: Será que o software sozinho desenvolverá as habilidades que desejamos nos alunos? Qual é o papel do professor? Quais habilidades e conhecimentos, nós professores, devemos possuir para sermos mediadores da aprendizagem? Estamos dispostos a aprender novas formas de interagir com nossos alunos por meio das novas tecnologias? Faz-se necessária uma maior atenção da sociedade de educação, no tocante às novas tecnologias na educação, em especial de pesquisadores e professores, para a

utilização do computador no conteúdo de disciplinas específicas. Como podemos ver na prática do dia-a-dia e em documentos oficiais, praticamente Inexiste a divulgação e troca de experiências que possam orientar e estimular o uso de tal ferramenta no contexto das aulas. Existem nas escolas várias formas de utilização do computador que auxiliam ou não a aprendizagem de modo significativo. Valente (1988) refere-se a essas formas de utilização, citando e descrevendo várias modalidades de uso do computador. Destaca-se dentre elas o computador como „máquina de ensinar” e o computador como „ferramenta”. O computador entendido como máquina de ensinar está no centro da aprendizagem, podendo

ser caracterizado com uma versão computadorizada dos métodos tradicionais de ensino. Por meio de programas como: tutoriais (exercício e prática), jogos que os alunos utilizarão no computador para memorização mecânica de conteúdos. Na modalidade de ferramenta educacional o computador deve auxiliar os alunos na busca e utilização das informações, ou seja, o computador „não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo-“ (p-12). O papel do professor e do aluno, segundo Lauriliard (1995, citado por Kenski, 2003, p. 47), é visto em quatro modalidades de ensino que podem ser desenvolvidas por meio de variados tipos de novas tecnologias de comunicação e informação, como listaremos a seguir. O professor como um „contador de histórias“ - nesta modalidade a autora diz que ele pode ser facilmente substituído por um vídeo,

um programa de rádio ou uma teleconferência, por exemplo. Podemos inferir que neste caso ele é um mero Transmissor de Informações e a educação pode ser caracterizada como tradicional (Carragher, 1994); O professor como negociador - proporciona um ensino baseado na „discussão“ do conteúdo aprendido em outros tipos de interações fora da sala de aula; O professor como um „ordenador“ de conhecimentos - o aluno assume o papel de pesquisador que interage com o conhecimento por meio dos mais diferentes recursos multididáticos, cabendo ao professor a interação final com o aluno para ordenar os conhecimentos apreendidos em outros espaços do saber. Esta modalidade exclui a ação direta do professor; E por último, o professor como um colaborador da aprendizagem - professor e aluno como colaboradores, utilizando os recursos multididáticos em conjunto para

realizarem buscas e trocas de informações, criando um novo espaço significativo de ensino-aprendizagem em que ambos aprendem.

INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Toda situação educacional tem como ponto inicial um meio de comunicação (exposição oral, texto, imagem, atividade, etc.). A incorporação de um novo meio no âmbito da educação sempre provoca uma revisão dos meios anteriores e uma reflexão sobre os fenômenos sociais associados ao uso do meio. O papel da informática na educação no processo de ensino e aprendizagem sofreu muitas transformações ao longo dos anos. Os primeiros usos do computador na educação datam de mais de 25 anos, e estavam longe de serem considerados „educativos”, já que o seu uso se limitava mais a uma ferramenta de cálculo que a uma ferramenta cognitiva. Inicialmente por meio da tecnologia na duração procuraram-se modelos de software que assumiram a função tradicional do professor como transmissor de conhecimento, surgiram então, as máqui-

nas de ensinar baseadas na teoria comportamentalista de Skinner (Begona, 1987). A partir da década de setenta e até finais de oitenta, as aplicações de software para educação sofreram um desenvolvimento muito grande, existindo uma variedade ampla de áreas e linhas de atuação. Durante esta época, aparecem aplicativos para gestão escolar, tutoriais, programas de exercício e prática, simuladores, jogos educacionais computadorizados, micro-mundos (como o Logo), entre outros. Esses aplicativos foram pesquisados amplamente durante a década de 80, e introduzidos em grande escala nas escolas quando o surgimento do computador pessoal diminuiu os custos de implantação de laboratórios e criou as condições necessárias para que a Informática entrasse definitivamente no âmbito escolar e familiar. Assim, as décadas de 80 e

90 presenciaram o surgimento e crescimento dos laboratórios de informática na educação dentro das escolas e das pesquisas relacionadas com essa área.

USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Tradicionalmente as tecnologias têm sido utilizadas para ensinar alunos, numa visão na qual o aluno aprende da tecnologia como fonte de conhecimento. Assim foi com a televisão educativa, e também com os computadores. Esses instrumentos eram vistos como um substituto do professor tradicional, detentor do conhecimento, e que repassava toda a informação para um aluno receptor / passivo. Esta posição, relacionada com as máquinas de ensinar e as teorias condutistas de educação, não é o único papel da tecnologia na educação, existem vários usos da tecnologia nessa área. O primeiro uso apresentado na figura é o uso da tecnologia como fim. O uso da tecnologia como fim refere-se ao aprender sobre a tecnologia. Este é o objetivo principal de cursos de nível médio (técnicos) e superior, e de cursos profis-

sionalizantes. A tecnologia é vista como um fim, e o aluno entra em contato com ela, para entendê-la e dominar. O uso da tecnologia como ferramenta entende-se como o uso que tanto professores como alunos fazem da tecnologia para apoio aos seus próprios trabalhos. Neste caso a Tecnologia é utilizada como mais uma ferramenta entre outras (lápiz, papel, computador, borracha, impressora.). A tecnologia como meio é o ponto central do presente capítulo. No uso da tecnologia como meio, existem duas vertentes, o aprender a tecnologia, e o aprender com a tecnologia. Aprender da tecnologia empírica como pressuposto que a tecnologia detenha o conhecimento, e que o aprendiz precisa utilizar à mesma como fonte de conhecimento. Percebe-se que nesta visão, o conhecimento é visto como algo que pode ser transmitido, externo ao sujeito e acabado, e que o conhecimento pode ser embutido dentro da tecnologia e transmitido ao aluno (Jonassen, 1999). Este foi o uso mais comum nos primórdios do uso da informática na educação, como já foi mencionado na introdução deste capítulo. O aprender com a tecnologia, parte do pressuposto que o aluno é um sujeito ativo, que para que exista aprendizagem é necessário o pensar e a reflexão do aluno sobre o próprio processo. Para Jonassen (1999) o pensamento media a aprendizagem, e esta se origina do pensamento. Por outro lado, o pensamento está intimamente relacionado com o conceito de atividade (no sentido de ação, do agir). Diferentes tipos de atividades provocam diferentes tipos de pensamento, como, por exemplo, resolver problemas matemáticos, compreender um texto, projetar um

produto, argumentar, etc., Mas, deve-se destacar, que dão suporte ao processo de provocarão tipos de pen- nem professores, nem tec- aprendizagem, oferecendo samentos próprios a cada nologias dominam o pensa- condições para que o me- atividade Essas atividades mento e, portanto a apren- smo aconteça, mas é o aluno podem ser apresentadas e dizagem Esses elementos do quem dispara o processo. suportadas tanto por profes- processo (professor, tecno- logia, ambiente,entre outros) sores como por tecnologias

APRENDER COM A TECNOLOGIA E SUAS IMPLICAÇÕES

A aprendizagem com tecno- da com o contexto, no qual aprendizagem é o fato de ele logia se embasa nas teorias as experiências ou atividades criar a zona de desenvolvi- construtivistas, nas quais o foram desenvolvidas, é par- mento próximo!; ou seja, o conhecimento é construído te do próprio conhecimento aprendizado desperta vários processos internos de dese- pelo sujeito e não transmi- construído pelo aluno para a desenvolvimento, que são capa- tido. A construção parte de compreensão do fenômeno. zes de operar somente qu- um processo ativo, engajado Outro aspecto das teorias ando a criança interage com em atividades cognitivas que construtivistas e da apren- pessoas em seu ambiente e estão inseridas num contexto dizagem com tecnologia é quando em cooperação com seus companheiros. „(Uma complexo. Jonassen (1999) que embora o processo de construção do significado vez internalizados esses processos tornam-se parte afirma, que o conhecimento possa ser coletivo (inter), das aquisições do desenvol- construído „... consiste não a apropriação do significa- vimento independente da no qual foi adquirido” (p.4). do é individual (intra). No- criança”. (Vygotsky 1984). Ainda acrescenta que: „leis esta relação ao afirmar que Assim, Vygotsky postula que o desenvolvimento pro- abstraidas e regras (como „... o aprendizado humano gride de forma mais lenta as fórmulas matemáticas) pressupõe uma natureza so- que a aprendizagem, se- divorciadas de qualquer cial específica e um processo guindo-a, e que desta se- contexto ou uso, tem pouco através do qual as crianças quencia resultaria a ZDP. significado para os apren- penetram na vida intelectu- E essa informação relaciona- al daquelas que a cercam”. “Um aspecto essencial do

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a chegada da Internet defrontamos-nos com novas possibilidades, desafios e incertezas no processo de ensino-aprendizagem. Como aprender com tecnologias que vão se tomando cada vez mais sofisticadas, mais desafiadoras? Ensinar é gerenciar a seleção e organização da informação para transformá-la em conhecimento e sabedoria, em um contexto rico de comunicação. Não podemos ver a Internet como solução mágica para modificar profundamente a relação pedagógica, mas ela pode facilitar como nunca antes, a pesquisa individual e grupai, o intercâmbio de professores com professores, de alunos com alunos, de professores com alunos. A Internet propicia a troca de experiências, de dúvidas, de materiais, as trocas pessoais, tanto de quem está perto como longe geograficamente. A Internet pode ajudar o

professor a preparar melhor a sua aula, a ampliar as formas de lecionar, a modificar o processo de avaliação e de comunicação com o aluno e com os seus colegas.

As instituições escolares permanecem absorvendo todos os equipamentos eletrônicos que cabem no seu orçamento, ainda com a ilusão de que apenas essa presença faz com que elas sejam mais modernas e promotoras de uma educação de qualidade, reforçando a ideologia capitalista de formar somente para atender a demanda do mercado de trabalho, o que consequentemente gera o acirramento da competição e das desigualdades. A ideia de estarem adquirindo mais tecnologias é boa, afinal, elas estão presentes praticamente em todos os locais que passamos, e precisamos estar aptos a utilizá-las para não ficarmos impossibilitados de exercer atividades do dia a dia, nas

quais elas estão fortemente presentes. Não seria justamente a escola a ficar fora desta realidade. O que constatamos é que ela precisa viver um processo contínuo de construção, repensando o seu papel, diante das implicações que as tecnologias trazem para a prática, que vêm se transformando à medida que novas formas de comunicação vão surgindo, criando novos paradigmas e transformando antigos, buscando novas abordagens para garantir a cada ser uma experiência educacional significativa.

No entanto, em muitas escolas os professores continuam dando aula da mesma forma que faziam quando fizeram o curso de formação, utilizando apenas a voz, o giz e o quadro negro, arrumando as salas em fileiras e testando o conhecimento de seus alunos com uma ou duas avaliações, sempre ao final do processo.

■ Educar FCE

Ainda encontramos esperando as atividades convencionais, como a lição de casa no caderno, o ditado de palavras e a tabuada. Não cabe mais a ideia de professores detentores do saber e autoritários, alunos que chegam à escola sem saber nada, submissos, e pais que acreditam que proporcionar aprendizagem é única e exclusivamente obrigação da escola. Se ainda há resquício desse modelo, a sociedade como um todo necessita repensar urgentemente essa concepção que tem sobre educação, pois com as novas formas de comunicação e a inserção do computador e da internet, a informação chega a todo o momento e em qualquer lugar, basta estar conectado que toda hora é hora de aprender.

REFERÊNCIAS

- AGUERRONDO, Inês. Eu Acredito no Sucesso da Educação. Nova escola Online. 2004. Acessado em 09 de Agosto de 2004 disponível em <<http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed=170> mar04/html/fala mestre.>.
- ALVARADO, Carmem Rosa, NÚÑEZ, Alberto. Un paradigma para la práctica evaluativa en los sistemas educativos a distancia. IN: VILLAROEL, Armando, PEREIRA M., Francisco. La educación a distancia: desarrollo y apertura. ATTIE, João Paulo. A Utilização de Recursos Tecnológicos na Educação e a Resistência a Mudanças. UESC. 2003. 10p. Disponível em <<http://www.erbases.uneb.br/Weibases2003-Artigo001.pdf>>
- AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: sucessos, dificuldades e exemplos Boletim Técnico do Senac - v. 21, n. 3, set/dez-, 1995 Página 7 de 20.
- BEGONA, GROS. Aprender mediante el ordenador: posibilidades pedagógicas de la informática en la escuela. Barcelona: PRU, 1987]
- BEGONA, GROS. Novas Tecnologias, Velhas Polemicas: o Percurso Interminável pelo dilema Instruir-Constuir. Substratum ArtMed: Temas Fundamentais em Psicologia e Educação. Vol. 2 N°. 5. Porto Alegre: 1995. p 99-115
- BONILLA, Maria Helena Silveira. Desencadeando Outras Formas de Comunicação na Escola. Intervir. (2002 a). Disponível em <[JUNHO | 2017](http://</p></div><div data-bbox=)

www.intervir.org/n4/boniHa/b1.htm> Acochado em 13 de maio de 2004

BONILLA, Maria Helena Silveira. Escola Aprendiz: Desafios e possibilidades postos no contexto da sociedade do conhecimento. Faculdade de Educação. Salvador - BA, Universidade Federal da Bahia. (2002 b) (tese de doutorado)

BONILLA, Maria Helena Silveira. Formação de Professores e Inclusão Digital. Fórum Mundial de Educação, (2002 c). Acochado em 13 de maio de 2004 Disponível em <<http://www.faced.ufba.br/destaques/forum/>>

BRASIL. Leis, decretos. Decreto 1.237, de 06/09/94. Cria no âmbito da Administração Federal, sob a coordenação do Ministério da Educação e do Desporto, o Sistema Nacional de Educação à Distância (SINEAD) e dá outra.

BRASIL. Leis, decretos. Decreto n.2, de 11 de janeiro de 1991. Institui Grupo de Trabalho incumbido de elaborar projeto-piloto para recepção de imagem via satélite, a ser utilizada no processo educacional brasileiro. Diário Oficial, Brasília, 14.01.91 p 37.

BRASIL. MEC. Plano decenal de educação para todos. Brasília, 1993. 136 p. Esta publicação consubstancia o compromisso assumido em Jointien, Tailândia, de universalizar a educação fundamental e erradicar o analfabetismo, até 2003.

BRASIL. MEC. Projeto de avaliação do bloco „Faça e Refaça”. Rio de Janeiro: Fundação Roquette Pinto/Diretoria de Tecnologia Educacional, 1993]

CAMPOS, G.H.B. de & Rocha, A.R. Avaliação da qualidade de Software Educacional. São Paulo: Em Aberto, 12(57). 1993.

Caracas: ICDE, 1990. Trabalho apresentado na XV Conferência Mundial.

CARRAHER, D.W. (1992). A aprendizagem de conceitos matemáticos com o auxílio do computador. In: ALENCAR, E. S. (org). Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem. São Paulo: Cortez, p. 169 - 201 .)

CIÊNCIA E TECNOLOGIA, do Ministério da Cultura, do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB, do Conselho de Secretários Estaduais de Educação - CONSED e da União Nacional dos Dirigentes Municipais da.

CORRÊA, LUCIENE TAVARES BARBOSA. A Inclusão Digital do Professor na Escola Comendador Bernardo Martins Catharino. Monografia para conclusão de curso de graduação em Pedagogia. 2003

CYSNEIROS, P. G. (2003). Gestão de Novas Tecnologias na escola. In: RAMOS, E. F, ROSATELI, M. C. & WAZLAWICK, R. S. (Org.). Informática na escola: um olhar multidisciplinar. Fortaleza: UFC, p. 18 - 45

BRASIL. MEC. Relatório final de avaliação do Programa Jornal da Educação: edição do professor. Rio de Janeiro: Fundação Roquette Pinto/Diretoria de Tecnologia educacional, 1991.

EDUCAÇÃO - UNDIME, com os seguintes propósitos: explicitar princípios comuns que norteiam as partes nas atividades de integração do setor educacional às dimensões cultural, econômica e política da sociedade brasileira; conceber, EDUCAÇÃO TRADICIONAL E EDUCAÇÃO MODERNA. In CARRAHER, T. N. (org). Aprender Pensando: Contribuições da Psicologia Cognitiva para a Educação. Petrópolis: Vozes, 9ª edição, p. 10-30.

FERNANDES, Natal Lânia Roque. Professores e Informática na Educação: saberes e sentimentos numa experiência de aprender e ensinar com o computador. CEFET-CE, 2003. 14p. Disponível em <http://www.anded.org.br/inicio.html> Acessado em 03 de março de 2004

FRÓES, Jorge R.M. A relação Homem-Máquina e Questão da Cognição. Séries Estudos. Salto para o Futuro. TV e Informática na Educação. Brasília: MEC, 1999.

GLADCHEFF, A.P., Zuffi, E.M. & Silva, M. da. Um Instrumento para Avaliação da Qualidade de Softwares Educacionais de Matemática para o Ensino Fundamental. Anais do XXI Congresso da Sociedade Brasileira de Computação, 2001.

GOMES, Mª Aparecida de Faria; RODRIGUES, Mª do Rosário de Fátima. Novas Tecnologias: alternativas na formação continuada. Universidade Federal de Uberlândia, [200?]. Acessado em 19 de janeiro de 2004 Disponível em <http://www.ead.ufu.br/tecead_11/anais/pdfs/aomes.rodriaues.pdf>.

HERNANDEZ, V. A organização do currículo por projetos. 5 Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Id. Convênio de Cooperação Técnica n. 906, que entre si firmam o Ministério de Educação e Desporto, o Ministério das Comunicações/Empresa Brasileiro de Telecomunicações S/A - EMBRATEL, com a participação do Ministério da.

Id. Decreto 1005, de 08.12.93. Dispõe sobre a tarifa especial prevista no artigo 104 da Lei 4.117, de 27 de agosto de 1962, e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, n. 234, 09.12.93. p. 18863 Seção I.

Id. Decreto s/n de 11 de janeiro de 1994. Cria, no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República, comissão encarregada de estudar e propor alternativas para integração do Programa Nacional de Educação à Distância com os.

Id. Portaria Ministerial, n. 1.702-A, de 06.12.1994, do Ministro de Educação e De-

sporto. Institui, junto à Secretaria Executiva deste Ministério, um Comitê Consultivo Permanente - CCP, um Comitê de Suporte Tecnológico - CSP, um.

JONASSEN, D et alli. Learning with Technology: A Constructivist Perspective. NewJersey: Prentice Hall, 1999.

JONASSEN, D. O Uso das novas tecnologias na educação à distância e a aprendizagem. Construtivista. Em Aberto: Brasília, ano 16 n. 70, abr/jun 1996 (p.70-88).

KENSKI, V. M. (2003). Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância. Campinas: Papirus.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora. Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo. Cortes, 1998.

LIMA, Patrícia Rosa Traple. Novas Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação e a Formação de Professores nos Cursos de Licenciatura do Estado de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção de grau de Mestre em Ciência da Computação. 2001. Disponível em <<http://www.inf.ufsc.br/~edla/orientações/patricia.pdf>> Acessado em 6 de maio de 2004

LITTO, Fredric Michael. Resistência à Modernização da Educação: Reflexão X Pragmatismo. 1998. Disponível em <<http://www.futuro.usp.br>> Acessado em 18 de maio de 2004

LOPES, José Junio. A introdução da informática no ambiente escolar. 2002. Disponível em <<http://www.clubedoprofessor.com.br/artigos/artiaojunio.htm>> Acessado em 23 de janeiro de 2004

LUCENA, Carlos; FUCKS, Hugo. A educação na era da internet. Rio de Janeiro. Clube do futuro, 2000.

LUCKESI, Cipriano. Tecnologia Educacional X Tecnologia Instrucional. Revista Tecnologia Educacional. ABT, Ano IX, nº. 37.1980

MARTÁCIA; Clayton Marcos. Computador na escola: Uma visão pedagógica. Disponível em <<http://www.secrel.com.br/usuarios/mclavton/texto4.htm>> Acessado em 23 de Janeiro de 2004

McANANY, Emite, OLIVEIRA, J. B. A. Projeto SACI: embrião de um satélite educativo. Rio de Janeiro: ABT, 1978. Estudos e Pesquisas, 8. Meios oficiais de comunicação, e dá outras providências. Col. Leis Rep. Fed. Brasília, v. 186 n. 2, ft. I, 1065-1087, fev. 1994.

MILANI, E. (2001). A informática e a comunicação matemática. Em K. S. Smole & M. I. Diniz (Orgs.); Ler, escrever e resolver problemas: Habilidades básicas para aprender matemática (pp. 176-200). Porto Alegre: Artmed.

MORAN, José Manuel. Educação e Tecnologias: Mudar para valer! Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/textos.htm>> Acessado em 10 de outubro de 2004

■ Educar FCE

PASSERINO, Liliana Maria . Avaliação de Jogos Educativos Computadorizados. Anais do TISE'98. Taller Internacional de Software Educacional, 1998. < <http://www.c5.cl?ieinvestiga/actas/tise98>.> disponível em:

PASSERINO, Liliana Maria. Informática na Educação Infantil: Perspectivas e possibilidades. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite. (Org.). A Criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: Um retrato multifacetado. Canoas, 2001, p. 169-181. Petrópolis: Vozes.

PRETTO, Nelson de Luca. A Educação e as Redes Planetárias. Educação & Sociedade, nº 51. 1995. Disponível em <<http://www.ufba.br/~prezzo/textos/cedes.htm>> Acessado em: 15 de maio de 2004

PRETTO, Nelson de Luca. As Tecnologias da Informação Desafiam a Educação. Jornal O Dia de Teresina/ Piauí. 2004. Disponível em Acessado em: 15 de maio de 2004 <http://www.ufba.br/~prezzo/textos/sbpc_Teresina.htm>

PRETTO, Nelson de Luca. Computadores e Educação. Folha de São Paulo. 1997. Disponível em <<http://www.ufba.br/~prezzo/textos/ff010910.htm>> Acessado em: 15 de maio de 2004

PRETTO, Nelson de Luca. Uma escola com/sem futuro. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 1996. 248p providências.

Col. Leis Rep. Fed. Brasil, Brasília, v. 186, n. 10, 3777-3827, out. 1994.



Foto: <http://educadornotadez.com.br/wp-content/uploads/2016/10/O71XLI0.jpg>

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM



DENISE VIEIRA DOS SANTOS

Denise Vieira dos Santos, licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2013), professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura do Município de São Paulo.

Este artigo apresenta um estudo pautado nas concepções teóricas de diferentes autores referente a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem. A relação e influência existente entre a afetividade e a aprendizagem é o tema central deste artigo. Não se pode negar que a afetividade se insere na lista das ações que influenciam a prática docente e a aprendizagem

significativa dos alunos, sendo um fator relevante para que o objetivo do professor seja alcançado e para que a criança tenha na escola um ambiente acolhedor e apropriado para seu desenvolvimento. O presente artigo busca identificar as relações afetivas presentes, as práticas docentes e as salas de aula e seus desdobramentos ao longo do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo nas

Escolas de Educação Básica, que muitas vezes planejam suas ações objetivando apenas conteúdos que devem ser aprendidos, sem dar a devida importância na forma como esse conteúdo será aplicado e na relação que deve existir entre o professor e o aluno para que a escola seja um lugar de aprendizagem significativa para a vida futura de cada indivíduo.

Palavras-Chave: Afetividade; Aprendizagem; Relação Professor-Aluno; Educação Básica;

INTRODUÇÃO

O artigo aqui apresentado refere-se a importância da afetividade na relação interpessoal nas escolas de Educação Básica, envolvendo docentes e discentes. Em muitas dessas instituições de ensino, ainda existe uma situação de distanciamento na relação professor-aluno. Isso ocorre devido a inúmeros fatores. Há na figura de muitos professores a dificuldade de entender a dinâmica das relações sociais em que estão imersos os diferentes alunos que compõem a comunidade discente na Educação Básica. O professor precisa administrar as diferenças sociais, econômicas e culturais em que vive cada indivíduo presente em sala de aula, compreendê-las de forma ampla e considerar tais aspectos relevantes ao planejar suas aulas. Foi pensando nesse ambiente de relacionamentos tão complexos, que este artigo surgiu. A afetividade é essencial e está intrinsecamente relacionada ao universo da criança e ao seu

processo de aprendizagem. Portanto, é necessário que os docentes e discentes desenvolvam suas ações de forma interativa, numa relação recíproca. Existe no aluno uma série de expectativas de aprendizagens, além de esperar da escola e de quem a representa em sala de aula, a acolhida devida neste ambiente, acolhida esta que deve vir acompanhada de respeito e compreensão. É diante deste cenário que o professor tem a missão de ensinar alunos sedentos por aprender e por construir conhecimentos que serão de extrema relevância para sua vida, seu futuro, que essa relação se dá. Surge então, para os atores envolvidos nessa relação, um questionamento que irá manifestar-se no início desse processo: como construir uma relação harmônica e respeitosa em sala de aula? Como estabelecer uma convivência de respeito às diferenças individuais? Como respeitar as individualidades sem perder o respeito pelo

grupo? Como ensinar diante de um cenário tão complexo, pois envolve crianças que estão em processo de desenvolvimento?

A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES AFETIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Segundo Wallon (apud Dantas, 1992), a afetividade está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento humano e vinculada não somente a cognição, mas a totalidade do ser humano, defendendo a ideia de que os problemas de aprendizagem estão ligados aos problemas de desenvolvimento emocional do aluno. Na obra Walloniana, a afetividade tem uma função importante no desenvolvimento funcional, e torna-se tão importante quanto a inteligência. Afetividade e inteligência formam algo que evidentemente não se separa da evolução psíquica, pois, apesar de terem funções diferentes entre si, estabelecem uma relação de dependência em seu desenvolvimento e permite que a criança atinja níveis de evolução cada vez mais elevados. As relações humanas exercem um papel fundamental no crescimento e desenvolvimento dos indivíduos. O meio social se faz necessário para as pessoas tenham parâmetros e referências para seu próprio desenvolvimento, pois é com a formação e agregação de grupos que a humanidade passa a construir a sociedade e os valores morais nela existentes. Wallon evidencia a articulação existente entre as relações humanas e a construção do indivíduo. Quando uma criança está em fase de desenvolvimento, ela cria diferentes níveis de relações sociais, e estas relações influenciam no campo afetivo da criança. Tanto a afetividade quanto a inteligência, são inacabadas e permanecem em constante mudança em fases de desenvolvimento de cada indivíduo. Elas sofrem evolução com o decorrer do tempo; são construídas e as modificações são de um período para outro, pois, conforme os indivíduos se desenvolvem, as necessidades que anteriormente eram afetivas se transformam em cognitivas. É mais importante para uma criança com aproximadamente de quatro anos, ser ouvida e respeitada do que ser apenas receber carinho. Por exemplo, no estágio personalista, em que o comportamento domina as ações é o de afetivo, a função dominada, a inteligência, se articula com os prazeres que a afetividade proporciona, preparando-se para substituí-la no próximo estágio. A evolução da inteligência é interiorizada pela afetividade de tal forma que outras relações afetivas surgem. O início da representação, é uma conquista do intelecto e permite que a criança tenha relações afetivas mais complexas, como paixão e o sentimento. Piaget (1983) defende a relação existente entre afetividade e cognição, colocando-as como complementares, destacando que o pensamento e, por conseguinte, o entendimento que temos das coisas, é resultado do valor afetivo que atribuímos a elas. Ainda de acordo com Piaget,

■ Educar FCE

não há cognição sem afetividade. A questão da afetividade na relação de professor-aluno em sala de aula tem sido o objetivo de inúmeras propostas de estudos e programas de formação de docentes. Muitos teóricos da educação já alertam para o impacto da afetividade na aprendizagem desde a primeira infância até a vida adulta. Paulo Freire, um dos teóricos que mais discutiu a relação da afetividade na relação professor-aluno no Brasil destaca qual seria o papel da afetividade nessa nova escola: Somente uma obra maneira de agir de pensar pode levar-nos a viver outra educação que não seja mais o monopólio da instituição escolar e de seus professores, mas sim uma atividade permanente, assumida por todos os membros de cada comunidade e associada a todas as dimensões da vida cotidiana de seus membros... (FREIRE, 1996, p. 177).

Ainda segundo Freire existe alguns pressupostos que fazem parte da arte de ensinar. Freire diz que ensinar

exige segurança, competência profissional e generosidade. Se por um lado é importante uma boa formação do educador, também é necessário que esse educador tenha sensibilidade e que seja generoso ao ensinar. A coerência com que o educador se comporta, causa impactos relevantes ao aluno-observador: Se minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim, não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo (FREIRE, 1996, p. 97)

Para Freire, a educação é uma forma de intervenção no mundo, e o professor é aquele sujeito que apresenta e coloca a prova a ideologia dominante. O professor é responsável por despertar o olhar do educando em relação ao meio sócio-cultural em que vive, apresentado a

ele, uma visão diferenciada, preparando-os para serem cidadãos que se manifestem diante da possibilidade de mudança. Que tenham a potencialidade de exercer efetivamente a criticidade, para serem agentes transformadores em seu meio e para que isso ocorra é importantíssimo que exista a afetividade, trazendo a probabilidade de uma educação de qualidade, possibilitando assim, que essa educação reflita de forma eficaz na vida de cada indivíduo participante desse processo. Morim (2000) destaca que o ser humano é composto por um circuito formado por razão, afeto e pulsão, e que essa trindade é responsável pelas nossas ações, e as três pertencem a um mesmo ser. A razão atende as aptidões analíticas, lógicas, estratégicas, já a afetividade é responsável pela valorização das coisas, pela agressividade, pelo desejo, paixão, emoção, afeto) e a pulsão é a energia que nos direciona a determinado objetivo.

■ Educar FCE

Notextoquefoiexpostoacima,paraquehajaassimilaçãodosconteúdosministradosesalade aula,énecessárioqueodocentedespertenoeducandoumaafetividadepelotema,eoaluno,apartir dessaproximidade,sinta-seimpulsionadoaaprendercadavezmaissobreoqueleéproposto. Segundo Zucchi (2006), a afetividade é responsável pelo estado de ânimo ou humor, os sentimentos e emoções que estabelecemos em nosso cotidiano. A afetividade deve ser exercida na relação professor-aluno, promovendo os impulsos motivadores da aprendizagem e influenciando a forma como o aluno entende fatos, relações sociais, convicções e valores. Esta é a concepção de afeto que deve ser cultivada em sala de aula, para que assim, o educando tenha a possibilidade de um desenvolvimento pleno e que a aprendizagem seja real e significativa para a vida pessoal e social de cada individuo. Neste aspecto, torna-se de extrema importância que o professor tenha a sensibilidade para estimular um ambiente afetivo em ambientes escolares.



A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

A relação professor-aluno requer uma atenção especial, porque da mesma resulta, em grande parte, na formação que cada indivíduo vai ter. Ao se tratar de sala de aula, vários fatores influenciam o desenvolvimento do educando e o papel do professor, a relação que vai estabelecer com seu aluno, a forma de trabalho e de concepção do processo de ensino aprendizagem, bem como sua posição como referência voltada para o âmbito social. Quanto mais baixa é a faixa etária do educando, mais forte é a influência exercida pelo professor mediante a formação do mesmo. Portanto, no ensino fundamental, principalmente nas séries iniciais, as ações comportamentais do professor exercem uma função no desenvolvimento de algumas características inatas de seus alunos. Se o professor estabelece dentro da sala de aula uma relação autoritária, onde exerce uma função de “mandar” e se

■ Educar FCE

colocacomoportadordetodo conhecimento,manipuladorde qualquersituação,despertará emseusalunos,umcrescente sentimentodemedo,anulação pessoal,baixaestimaefaltade coragemevontadedequestionar. Agindo de forma contrária ao comportamento citado anteriormente, e a relação estabelecidapeloprofessor,for derespeitomútuo,dediálogo, de trabalho em conjunto, se o ambiente que a escola proporcionaforum espaço de buscadenovosconhecimentose aprendizagens,dequestionamento edeentendimento,enolugardo silênciodisciplinarhouvertroca deinformações,deperguntas erespostas;secadatentativa dosalunosforemconsideradas pelo professor, a formação dessas crianças terá espaço para o desenvolvimento da auto-estima, da criatividade, da confiança em si mesmo e no respeito por si e por aquelesqueestãoasuavolta. Existe a necessidade de fazer da relação professor-aluno uma forma de orientação para as relações futuras que

o indivíduo irá estabelecer com os outros membros da sociedade daqualestá inserido. Esta relação deve propiciar então,odesenvolvimentodas característicasqueesperamos paraocidadãoquequeremos ter em nossa sociedade.

O anti diálogo que implica numa relação vertical é desamoroso. É acrítico e não geracriatividade,exatamente porque é desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Auto - suficiente. No anti diálogo quebra-se aquela relação de simpatia entreseuspólos,quecaracteriza o diálogo. Por tudo isso o anti diálogo não se comunica. Faz comunicados.(FREIRE,1997,p.108)

Arealidadedasaladeaula,no que diz respeito a atitude do professor com seus alunos, exemplificaacitaçãoacima.A relaçãoprofessor-alunomuitas vezeséumarelação unilateral, semespaçoparasentimentos como simpatia, respeito pelo próximo, coletividade. Não existe troca, apenas uma

transmissãodeconteúdos pelo professor,onde falta qualquer envolvimentoentretodosque fazem parte desse processo de ensino aprendizagem. Em muitos casos, a sala de aula ainda reflete a realidade da teoria tradicional. Algumas unidades escolares não proporcionam um contato direto e amigável com a sociedade em que está inserida e não faz menção da sua importância na formação significativa do educando. Nesses ambientes a relação professor aluno, o papel de cada um é bem delimitado. O professor pensa ou acredita pensar e o aluno adquire o pensamento do professor sem questionar. Não há espaço para o conhecimento das dificuldades de ambas as partes envolvidas, não há espaço para levantamento de dados que possibilitem ao professor conhecer melhor a realidade de seus alunos. A relação é fria, desafetuosa, monótona. Não existe espaço para a amizade, para o carinho, para a troca de sentimentos e para aprenderem conjunto. Os

■ Educar FCE

discursos dizem uma coisa, a realidade mostra outro tipo de relação. Onde deveria encontrar espaço para o desenvolvimento de todas as potencialidades de cada criança, onde segundo postulados pedagógicos deveria acontecer uma relação que desenvolvesse o indivíduo para o exercício da cidadania, o que acontece é bem diferente. Em escolas assim, tudo que supostamente importa é cumprir um programa ou currículo oficial, não levando em consideração, todos os aspectos que são de extrema relevância para cumprir sua real função, que é de formar pessoas que agem e interagem e que possam ser críticos, atuantes e agentes transformadores do meio em que vivem. Um elevado número de professores estão esquecidos de que seu papel vai além das paredes da sala de aula, que sua função não termina com os conteúdos normativos que são estipulados pela secretaria da educação; o papel do educador, ultrapassa os muros da escola, e que portanto está

intrinsecamente relacionado com a comunidade da qual faz parte. A personalidade do aluno, as aspirações pessoais, seus desejos, sua forma de pensar, são ignoradas, apagadas, o mesmo é anulado em sua essência e passa a fazer parte de um coletivo vazio, não sendo assim, objetivo na aprendizagem. As relações estabelecidas na sala de aula devem propiciar um exercício de cidadania e liberdade, promovendo nos elementos envolvidos um crescimento real como pessoa, como membro ativo de uma sociedade, e como indivíduos que são capazes de agir de forma solidária e respeitosa frente à sociedade. Cada vez mais existe a necessidade de adaptação e de integração entre a escola e a sociedade, até mesmo para entender, buscar meios e formas mais eficientes para atingir uma aprendizagem significativa dos alunos que eles compreendam a realidade do mundo que o cerca. Diferente dos tempos passados a escola hoje, tem uma função voltada para o

social, ou seja, a escola não tem a função apenas de ensinar conteúdos, ela precisa preparar o indivíduo para agir e interagir em seu meio. Os profissionais da educação também precisam buscar adaptar-se com a realidade vivenciada nas escolas, buscar novos conhecimentos, novos meios para uma boa interação dos alunos e seu aprendizado. Segundo Winnicott podemos entender que, de acordo com cada período de desenvolvimento da criança, o ambiente assume uma determinada importância, e deve oferecer condições para o crescimento pessoal. De tal modo que as falhas do ambiente, em cada momento específico, têm consequências diferentes na vida pessoal. No discurso educacional os professores defendem a educação que proporcione o desenvolvimento integral do educando, oferecendo a eles a oportunidade de desenvolver integralmente a criatividade, a emoção, a habilidade de interpretação, a capacidade de expor opinião, a solidariedade e o respeito.

Porém, mesmo que acredite em seus discursos, na educação mais afetiva, mesmo desejando modificar suas práticas pedagógicas, o trabalho em sala de aula, alguns professores encontram resistências em si mesmos ou em colegas de profissão, muitas vezes essa resistência, vem do contexto escolar social ou até mesmo das lembranças que carregam consigo de seus antigos professores. A sociedade busca transformações e a escola, na figura do professor que por intermédio de seu trabalho, pode auxiliar de forma eficaz nessas transformações. A relação professor-aluno deve desencadear a criatividade, a atitude crítica, a responsabilidade e a participação social. Nesse panorama o que se torna extremamente importante é o aspecto da afetividade.

A AFETIVIDADE E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Ao tratar de educação, não podemos desconsiderar o aspecto afetivo e o impacto da afetividade no desenvolvimento cognitivo do aluno. Durante todo o processo de ensino-aprendizagem, a afetividade se manifesta no aluno, que mesmo demonstrando algum tipo de dificuldade, se esforça em uma determinada disciplina por reconhecer no professor uma pessoa que considere “legal”. Por trás desse conceito, está o fato de que o professor desenvolveu uma relação de afetividade com esse aluno, e na reciprocidade, mesmo que dificuldades apareçam, é quase certo que poderá ser superada devido a afetividade. As relações e laços afetivos são criados nas atitudes

do professor e interfere de forma ampla no rendimento dos alunos. Partindo desse pressuposto, os educadores da atualidade tem um grande desafio, que é contribuir para que o educando construa um sentido para vida, um norte, não apenas envolvendo escolhas profissionais, mas também as relações que ele estabelecerá mediante o exercício da sua escolha. Para que o objetivo seja alcançado, é preciso que o professor estabeleça uma relação afetiva, para que o aluno se sinta motivado e se estas ações se concretizam, o campo estará preparado para uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento das potencialidades do aluno:

Podemos sempre potencializar o que há de mais positivo em nós mesmos; não contaremos coisas divertidas em sala de aula, mas podemos preparar bem nossas aulas; não mostraremos uma proximidade afetiva que não está em nós, mas podemos tratar todos com respeito o tempo todo. (MORALES, 2001, p.58)

Frequentemente, no universo educacional, os profissionais se questionam no que tange aos saberes (conhecimento, habilidades e competências) que utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos. Superar os desafios, motivar e sensibilizar o aluno para uma aprendizagem significativa, e grande parte

desse questionamento encontra na afetividade o caminho para superação dessas dificuldades. As práticas pedagógicas em sala de aula estão repletas de discursos diferenciados, ideias, interesses que em muitos casos são conflitantes entre si, e cabe aos agentes envolvidos nesse processo, demonstrarem empatia entre ambos, para que o processo de ensino aprendizagem possa proceder de forma clara e objetiva. Segundo Dencker (2002), a escola deve participar da mudança contribuindo para a construção de novos cenários nos quais a visão plural torne-se básica para a compreensão da complexidade do mundo. Ainda relacionado ao meio afetivo, existe a problemática diretamente ligada à avaliação, que em diversas dimensões, são elaboradas sem levar em consideração os aspectos sociais em que o aluno está inserido, despreza aspectos referenciais, como por exemplo, o valor social, a afetividade, o conhecimento previamente produzido pelo educando,

entre outros aspectos que são cruciais para uma verdadeira mensuração do processo de aprendizagem e seus desafios.

O conceito "avaliação" é formulado a partir das determinações da conduta de "atribuir um valor ou uma qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação..." que por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. (LUCKESI, 1998, p.76)

A avaliação escolar deve ser mais estudada e detalhada, buscando considerar relações afetivas entre professor e aluno que possam ser garantidas dentro das variadas formas de avaliação. A afetividade deve ser um aspecto fundamental a ser identificado pelo professor, para que este alcance os objetivos do processo de ensino. A avaliação não pode ser um instrumento de um processo classificatório, seletivo e discriminatório, para ser um instrumento por meio do qual

o educador possa identificar os porquês do aluno não desenvolver-se plenamente, buscando identificar nos resultados das avaliações, por diversos meios, os aspectos que impossibilitaram o real entendimento de aluno. Morin, ao escrever os sete saberes necessários à educação do futuro, destaca o papel da afetividade no processo de desenvolvimento do educando.

Poder-se-ia crer na possibilidade de eliminar o risco de erro, recalçando toda a afetividade. De fato, o sentimento, a raiva, o amor e a amizade podem nos cegar. Mas é preciso dizer que já no fundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade. (MORIN, 2000, p.19)

Outros autores também vêm no aspecto afetivo emocional o cerne de todo processo de aprendizagem. Estes consideram que o estado afetivo emocional satisfatório para a aprendizagem respeitando

o bem estar psicológico do educando. Qualquer avaliação que não complemente este item está fadada a ilustrar um quadro que não condiz com a realidade dos fatos. Em suma, assim como não há educação sem que esteja centrada na afetividade do aluno, somente com a avaliação afetiva é que teremos uma avaliação concretamente efetiva para que possamos detectar os problemas do sistema educacional, levando em consideração que a avaliação deve ter caráter identificador, e que a partir desta identificação, devemos buscar soluções para os problemas, envolvendo de forma plena todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada vez mais se torna relevante falar da importância da afetividade na Educação básica, porque ela interfere na qualidade de vida humana, pois a afetividade deve fazer parte da vida do indivíduo desde o momento em que nasce até os últimos dias de vida, e ela se manifesta de forma positiva durante o processo de ensino aprendizagem e desta forma contribui para uma formação completa e na vida de cada ser humano. Por isso, a Educação Básica é um período de importância extrema na formação intelectual da criança, e que será importante também para as outras fases de aprendizagem. Ao tratar de Educação, toda aprendizagem deve estar

relacionada com a afetividade. Em um universo voltado para a aprendizagem da criança, no qual muitas vezes envolve diversos conflitos, a escola de Educação Básica deve cumprir sua função de oferecer um aprendizado significativo aos educandos. Nesse aspecto, a afetividade, exerce um papel fundamental no ambiente escolar. É cada vez mais evidente que as relações de afetividade interferem na compreensão que cada criança terá das coisas que as rodeiam, e as práticas docentes só podem produzir frutos, se for considerado a vivência e os aprendizados oferecidos a cada indivíduo antes mesmo de chegar a escola forem levados em consideração. A articulação de conhecimentos

prévios em novos conhecimentos, relacionados com a afetividade que o professor pode desenvolver dentro da escola, fazem com que o aprendizado seja eficaz, e é um estímulo para que a criança busque outras formas e meios de obter novos conhecimentos. Ao relacionar o aprendizado com a afetividade o docente abre caminhos para motivar seus alunos a aprender e se preparar para um futuro de desafios. É preciso minimizar as distâncias no universo complexo da sala de aula, estabelecendo relações de respeito mútuo e aceitação, buscando aproximar professores e alunos, facilitando com isso o processo de ensino aprendizagem. Assim, docentes sentem-se motivados para ensinar, pois encaram seus

alunos com o compromisso educacional de ensiná-los, e os alunos valorizam aquilo que lhes é ensinado, por se sentirem parte fundamental no processo de aprendizagem. O trabalho do professor em sala de aula, seu relacionamento com os alunos e seu modo de agir são cruciais para o desenvolvimento da afetividade, nas relações com a criança, que conseguirá desenvolver as competências e as habilidades necessárias ao desenvolvimento pleno de cada indivíduo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. Afetividade na escola: educando com firmeza. Londrina: Maxiprint, 2006. 194p.
- BEE, Helen. A criança em desenvolvimento. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1997
- CARMEN, Maria Graidye GLÁDIS, Elise P. da Silva Kaercher. Educação Infantil: para que quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CUNHA, M. V. Psicologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CURY, Augusto Jorge. Pais Brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: La Taille, Yves de et al. Piaget, Vygotski, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- DAVIS, Claudia e RAMOS, Zilmade Oliveira. Fundamentos e Métodos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em formação)
- DIAS, Marli Mendes. O lugar da afetividade no cotidiano escolar. São Paulo: 2007.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MORALES, Pedro Vallejo. A relação professor-aluno: o que é e como se faz. 3ª Ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky - Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1999.

A AFETIVIDADE COMO UM GANHO SIGNIFICATIVO DA MELHORIA DA QUALIDADE NAS RELAÇÕES PROFESSOR/ALUNO E FAMÍLIA



DIÓGENES HENRIQUE DE OLIVEIRA PAULA

Graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Bandeirante de São Paulo – UNIBAN (2009). Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba – FALC (2014). Especialização em Práticas de Ensino em Geografia pela Faculdade Campos Elíseos – FCE (2017). Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Vargem Grande I.

Este trabalho tem por objetivo analisar a importância do diálogo, da mediação e da afetividade no processo de ensino e aprendizagem e entender seu papel nas relações existentes nesse processo. Para desenvolvê-lo usei como referencial teórico autores que auxiliam na compreensão dessas ideias e defendem sua necessidade no processo educativo, reconhecendo suas contribuições na melhoria das relações interpessoais e de outras capacidades essenciais para garantia do direito de aprendizagem das crianças. O trabalho foi estruturado em um único capítulo, no qual analisei a importância da afetividade nas relações docente e familiares e o quanto ela contribui para a

construção de uma aprendizagem significativa, melhorando nosso relacionamento com as crianças. A ideia central é mostrar ao leitor influências importantes na educação brasileira que contribuíram para que hoje pudéssemos nos apoiar num ensino em que o aluno é protagonista do processo, o professor assume o papel de mediador e a escola passa a ser um ambiente de diálogo e de acolhimento àquilo que a criança traz consigo adquirido por sua experiência e cultura e como a afetividade e a aproximação com nossos alunos exerce um papel fundamental nesse processo.

INTRODUÇÃO

A relação afetiva entre um professor e seus alunos é essencial para o desenvolvimento intelectual, moral e físico da criança. A fim de discutir esse assunto, este trabalho tem como base demonstrar essa importância aos professores de todos os níveis de ensino e não somente aos que atuam na Educação Infantil, e uma das lutas travadas no Brasil é tentar fazer essa integração entre todas as etapas de ensino de nossa Educação Básica, sem nos esquecermos da dimensão indissociável entre o educar e o cuidar que deve estar presente em nossa prática pedagógica.

Sobre esse tema é importante questionar: qual a importância da afetividade na formação de uma criança? Como a relação afetiva entre adulto e criança influencia em seu processo de desenvolvimento?

Como trabalhar a aproximação afetiva entre professor e aluno? Quem já não pensou ou mesmo já ouviu alguém dizendo: “eu vou mal nessa matéria por que não gosto desse(a) professor(a)!” ou até mesmo utilizou a justificativa “esse(a) professor(a) não gosta de mim!”? Isso se dá pelo fato de existirem professores que em sua postura não estabelecem uma relação afetiva e dialógica com os seus alunos, e se impõem na maioria das vezes como donos do saber, os únicos responsáveis por fazer que os alunos entrem em contato com o conhecimento, como se fossem ouvintes passivos de suas exposições, não podendo questionar ou até mesmo relacionar suas falas com outras vivências do seu cotidiano. Claro que afetividade não é sinônimo de amor e carinho e que independente do que eu

faça nem sempre todos irão gostar de mim da mesma forma, mas perceber como o outro está emocionalmente ou o que suas expressões emotivas nos revelam faz toda a diferença na hora de fazermos as intervenções necessárias em sala de aula.

Por inúmeras vezes os alunos são anulados dentro do processo ensino e aprendizagem, deixando de expressarem suas ideias e opiniões sobre determinados assuntos, talvez por não se sentirem aptos a fazer tal intervenção nos discursos realizados por alguns de seus professores, que por serem tão cheios de si se mostram “ricos em sabedoria”, fazendo do conhecimento de seus alunos saberes inúteis, não levando em consideração em sua prática a importância de dialogar com a cultura do aluno e com tudo

aquilo que ele traz de experiência e de vivência para o espaço da sala de aula. Dessa forma, o professor se coloca como centro do processo educativo no lugar de atuar como mediador desse processo e dar ao aluno o papel de protagonista que lhe é devido. Hoje, por meio de inúmeras pesquisas e reflexões sobre a prática educativa sabemos que essa prática tradicional de ensino não é mais coerente, tendo em vista que a educação é oferecida a uma sociedade heterogênea com características múltiplas e distintas, e por isso ressaltamos a necessidade da presença dessas peculiaridades dentro do processo de ensino e aprendizagem como forma de nortear nosso trabalho pedagógico e de fazer de nossa prática educativa algo que seja contextualizado e significativo para os nossos alunos. Infelizmente, ainda encontramos professores que colocam em prática uma concepção bancária de educação e compreendem o aluno como uma tábula rasa que precisa ser preenchido com conteúdos, alunos que se desenvolvem como todos os outros por não possuírem

características distintas em suas personalidades, fazendo do ato de educar um mero depósito dos conhecimentos impostos pela sociedade e tirando a possibilidade do estabelecimento do pensar autêntico por parte de seus alunos.

Ao me apoiar sobretudo nas ideias de Augusto Cury busco refletir sobre a situação de distanciamento atual na relação entre professor e aluno, e até mesmo entre pais e filhos, levando à compreensão de que se trata de um problema que envolve a sociedade como um todo. Dessa forma, quero mostrar ao leitor a importância da compreensão do professor sobre o assunto, pois o aluno chega à escola com uma série de vivências que muitas vezes estão ocultas e o professor não pode deixar de relevar isso no desenvolvimento de sua prática pedagógica, acompanhada de uma responsabilidade social pelos seus alunos, claro, como complementação ao papel da família que não deve ser omissa no cumprimento de seus deveres para com as crianças.

Em linhas gerais, este trabalho tem por objetivo enfatizar a importância da afetividade e em consequência, a postura do educador como mediador do conhecimento, colaborando para que o desenvolvimento e formação de seus alunos se deem integralmente, respaldado numa prática dialógica em sala de aula. Por meio desse estudo sobre o processo educativo, desejo levar o leitor a refletir sobre o ato de educar como um meio de formar cidadãos, no intuito de desmistificar a visão do educador como o detentor do conhecimento, não descaracterizando sua forte influência no desenvolvimento do indivíduo, mas numa tentativa de colocá-lo na posição de quem educa e ao mesmo tempo aprende com seus alunos e aprimora seus conhecimentos, auxiliando no desenvolvimento de seus alunos por meio de uma relação dialógica, afetiva e mediadora. Portanto, este trabalho reúne conceitos e teorias de importantes profissionais da educação e de outras áreas do conhecimento, para levar os professores a refletirem sobre



A AFETIVIDADE E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Segundo o dicionário Aurélio (2001), educar se define em promover o desenvolvimento da capacidade intelectual, moral e física de (alguém), ou de si mesmo. Para Paulo Freire „ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, pg. 25). Portanto, o ato de educar é algo complexo que exige dos educadores muito mais do que transmissão de conteúdos, implica na formação dos indivíduos para a vida em sociedade e para o exercício pleno da cidadania.

Antes de qualquer coisa educar exige de nós uma postura ética, um educar pautado no exemplo, pois um dito popular

afirma que as palavras comovem, mas os exemplos arrastam. Muitas vezes uma atitude nossa é capaz de afetar um aluno mais do que muitas de nossas palavras, e é disso que ele vai se lembrar pelo resto de sua vida.

O educador é aquele que auxilia o aluno na produção do conhecimento, no exercício do ato de pensar, do ato do olhar, mas não um olhar qualquer, sim um olhar que reflete, interpreta, avalia, que sempre procura o que está por trás do visível, olhar esse que nos leva a nos posicionarmos criticamente na sociedade, como nos ensina tão belamente Madalena Freire. Isso inclui saber escutar, não falando aos outros como donos

da razão, mas como pessoas abertas também a aprender com o outro, indivíduos capazes de compreender as diferenças. É escutando-os que aprendemos a falar com eles, pois como nos ensina Paulo Freire, „somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele” (Freire, 2011, p.111).

Hoje mais do que nunca, urge a necessidade de profissionais que dialoguem com a cultura do aluno, com os saberes adquiridos em suas vivências cotidianas, pois o aluno só aprende aquilo que é significativo para ele, por isso é tão importante conhecer a realidade do meu aluno para que eu possa adaptar minha prática às suas reais necessidades.

■ Educar FCE

Embora cada escola tenha suas peculiaridades, suas experiências, seus conhecimentos, infelizmente muitas delas possuem um quadro de professores autoritários que sufocam a liberdade e aprisionam a mente de nossos alunos. O educador deve ser aquele que caminha para frente, ciente de que ensinar é respeitar os saberes dos alunos, suas diferenças e com elas crescer, cativar, motivar e despertar sua curiosidade dando asas para que eles voem, para que construam os próprios conhecimentos e competências e não o contrário, afinal de contas estamos no século XXI e insistimos em adotar posturas pautadas numa pedagogia tradicional do século XVI.

Estamos condicionados a um olhar e um ouvir alienados, em meio a uma sociedade na qual só vemos, ouvimos e prestamos atenção naquilo que nos interessa ou nos é imposto, e para rompermos com este estereótipo a observação é uma ferramenta básica para a reconstrução do olhar, por isso devemos priorizar dois aspectos fundamentais: atenção e presença,

que nos leva a estar em sintonia com o outro. O olhar do educador deve ser: estudioso, curioso, questionador, pesquisador, e envolve ações exercitadas do pensar: o classificar, o selecionar, o ordenar, o comparar, o resumir, é necessário observar a realidade significativa e não a idealizada, interiorizar aquilo que foi observado para interpretar e planejar um complemento ao que falta. Apenas quando passarmos a exercitar essas virtudes em nós, é que estaremos preparados para multiplicá-las na vida de nossos alunos, pois ninguém pode dar o que não tem. Nesse caso, podemos verificar a importância da afetividade nas relações, entendendo afetividade não apenas como sentimento, mas como algo que é capaz de afetar meu aluno, goste ele ou não de mim, pois muitas vezes nós podemos não gostar de um professor, mas reconhecemos valor no seu trabalho e admiramos sua forma de ensinar, ou seja, algo existe nesse professor que nos afeta e marca nossa vida. Ensinar é ter humildade, tolerância, é lutar em

defesa dos alunos, é ter alegria e esperança no coração, esperança essa que deve contagiar nossos alunos, pois nada pior do que um professor desmotivado. É saber ouvir o que o outro tem a dizer, é ter disponibilidade para o diálogo, é acreditar e nunca perder a esperança em um mundo melhor. Reconhecer que cada um de seus alunos tem a capacidade de gerar frutos, e fazê-los acreditar nisso.

Quando falamos em afetividade nas relações, não podemos deixar de falar da família, já que a Educação é dever do Estado e da sociedade, mas uma educação que complementa a ação da família.

Pais e filhos vivem ilhados, raramente choram juntos e comentam sobre seus sonhos, mágoas, alegrias, frustrações. Na escola, a situação é pior. Professores e alunos vivem juntos durante anos dentro da sala de aula, mas são estranhos uns para os outros. Eles se escondem atrás dos livros, das apostilas, dos computadores. (CURY, 2003: p.12)

Nossa geração decidiu dar o melhor para as crianças: as melhores roupas, os melhores brinquedos, os melhores passeios, as melhores festas, as maiores tecnologias e é claro, as melhores escolas. Não desejam que seus pequenos se machuquem ou se frustrem, ao contrário quer vê-los sempre limpos, saudáveis, ou melhor, dizendo, que vivam em uma bolha protegidos de tudo que pode ser encarado como mal e prejudicial. A nossa intenção é das melhores, só não nos demos conta de que o crescimento e a evolução de uma criança dependem muito mais da relação afetiva que deve haver entre a família e a criança do que presentear-los com coisas materiais, por mais valiosas que sejam.

Augusto Cury (2003) descreve uma situação que nos faz refletir um pouco sobre a situação atual, fruto de uma sociedade que prioriza o ter no lugar do ser:

Certa vez um garoto de 9 anos perguntou ao seu pai que era médico, quanto custava o

valor de sua consulta. Então o pai o respondeu. Passado um mês, o filho aproximou-se do pai, tirou algumas notas do bolso, esvaziou seu cofre de moedas e disse-lhe com os olhos cheios de lágrimas: - Pai faz tempo que eu quero conversar com você. Mas você não tem tempo. Consegui juntar o valor de uma consulta. Você pode conversar comigo? (CURY, 2003, p.25)

Os vínculos afetivos definem a qualidade da relação. Muitas vezes os pais e os educadores falam coisas maravilhosas para as crianças, mas suas atitudes demonstram algo totalmente contraditório, pois são ilógicos, irracionais, violentos, agressivos e impacientes, e a cada instante as crianças registram em sua memória todos os comportamentos dos adultos, sejam eles positivos ou negativos. Isso leva a relação para um abismo emocional que acaba gerando uma imensidade de registros ou traumas que são carregados pelos filhos e alunos pelo resto de suas vidas. São bloqueios, dificuldades que se

não trabalhadas com uma boa terapia, podem ser empecilho na vida profissional, afetiva e nas relações interpessoais.

Wallon (1975) nos ajuda a aprofundar essa análise ao afirmar que:

Frustrações ou arrogâncias infantis, se não bem orientadas pelo adulto, podem marcar de forma duradoura o comportamento da criança nas relações que estabelecem com seu ambiente (...) no sentido, em que encontrando-se todo o seu ser na situação que o ofende ou o exalta, a criança sofre essa influência sem o contrapeso e terá muito maior dificuldade em dela se desembaraçar em sua evolução ulterior. (WALLON, 1975 apud MAHONEY, ALMEIDA, BASTOS, et all 2010: p.43)

Nós mesmos somos bombardeados desde nossa infância por imagens horríveis de misérias humanas por meio da mídia: mortes, guerras, sequestros, violências, drogas, promiscuidade, pedofilia, roubos, enfim, tantas coisas que nos aterrorizam. Isso fez de nós

peças irrequietas, sofremos por antecipação, temos medo do amanhã, estamos o tempo todo procurando preencher nosso tempo, temos medo de parar para refletir, para contemplar, para silenciar. É o que Augusto Cury chama de SPA: síndrome do pensamento acelerado. Se conosco que somos adultos é assim, imagine o quanto isso impacta na vida de nossas crianças que estão em processo de formação e desenvolvimento. Muitas vezes nossos alunos “gritam” pedindo ajuda, mas não encontram ninguém que os ouça. Daí a importância de treinarmos nosso olhar para estar atento às suas reais necessidades, pois muitos deles trazem coisas dentro de si que são invisíveis aos nossos olhos. Quantas vezes já ouvimos histórias de pessoas que afirmaram desistir de tirar a própria vida por um simples escutar de alguém? Os educadores nem imaginam o que podem fazer pelas suas crianças.

As situações de ensino agradáveis suscitam no aluno um desejo de repetir e renovar a aprendizagem. Quando, por

infelicidade, o contrário acontece, o aluno tende a rejeitar não só a disciplina que não consegue aprender, mas também tudo quanto a ela se refira, inclusive o mestre e até a própria escola. Se a situação de aprendizagem é gratificante e agradável, o aprendiz tende a se dinamizar, a extrapolar-se para situações novas e similares e, por fim, a inspirar novas aprendizagens (RODRIGUES, 1976, p.179).

Muitos educadores ainda hoje dizem que sua função é apenas a de ensinar e por isso não estão abertos a criar vínculos com seus alunos, esquecendo-se talvez de que as propostas e leis educacionais em nosso país trazem o educar e o cuidar como dimensões indissociáveis. Portanto, devemos educar sim, mas cuidar também. Sei que não podemos penalizar apenas os educadores pelo fracasso social da educação, principalmente da educação na escola pública brasileira, pois sabemos o descaso dado à Educação pelos governantes em nosso país e de isso estar ligado a interesses políticos e econômicos, pois

a educação não é vista como prioridade e por isso há nela poucos investimentos, embora se diga o contrário na mídia, mas precisamos reconhecer que muitas vezes falta em nós a responsabilidade social pelo sucesso da aprendizagem de nossos alunos, afinal de contas ninguém é professor para ganhar dinheiro, e tenho certeza que se entrou nessa área é por quê ainda têm esperança de um mundo melhor que passa também pela sua prática educativa.

Augusto Cury, ao discutir a questão da falta de humanização da sociedade nos ensina que:

A educação moderna está em crise, porque não é humanizada, separa o pensador do conhecimento, o professor da matéria, o aluno da escola, enfim, separa o sujeito do objeto. Ela tem gerado jovens lógicos, que sabem lidar com números e máquinas, mas não com dificuldades, conflitos, contradições e desafios. Por isso, raramente produz profissionais excelentes, pessoas que saem da mesmice e fazem a diferença.

(CURY, 2003: p.139-140)

Assim, é essencial que a escola estimule os educadores a se humanizarem, pois o computador pode dar informações às crianças, mas somente eles têm a capacidade de formá-los, propiciar o pensamento crítico e a produção do conhecimento, „somente eles podem estimular a criatividade, a superação de conflitos, o encanto pela existência, a educação para a paz, para o consumo, para o exercício dos direitos humanos” (Cury, 2003, p.139). Para Cury, muitos conflitos podem ser evitados por meio dessa humanização, e ele afirma convictamente que se os educadores começarem a entrar no mundo dos seus alunos agressivos, ansiosos ou represados, poderão evitar não apenas muitos suicídios, mas também massacres em que jovens pegam armas e saem atirando sem pensar duas vezes, em seus colegas e professores, como vemos nos noticiários dos jornais.

Antigamente, antes do século XVI os jovens para estudar viviam longe de

suas famílias, isolando-se delas dos 7 aos 14 anos, dedicando-se exclusivamente aos estudos. Voltavam para casa “prontos” para assumir responsabilidades sociais e profissionais, pois eram considerados adultos. Podemos imaginar o quanto a relação afetiva entre pais e filhos era afetada. A escola então deu um grande salto, pois passou a receber as crianças em vários lugares diferentes e por períodos, permitindo que elas retornassem para suas casas e pudessem ter um tempo melhor para a convivência afetiva com seus pais. Somado a isso houve também mudanças significativas em nossa sociedade ocidental no que diz respeito aos conceitos de criança, infância e adolescência, por exemplo.

Infelizmente, nos séculos seguintes até hoje essa realidade mudou muito e estamos regredindo, pois com a sociedade de consumo, os pais não têm tempo para seus filhos, não dialogam com eles, as famílias vivem cada vez mais fechadas em si mesmas, cada qual em seu universo particular,

num individualismo sem fim, e dia após dia vamos nos tornando escravos do ter, e precisamos trabalhar mais e mais para poder ter direito a consumir e dar esse direito aos nossos filhos, direito esse que acaba nos distanciando um dos outros, onde dentro de uma mesma casa cada um tem sua televisão, seu computador, seu tablet, seu celular, ou seja, um mundo virtual e midiático que aproxima quem está longe, mas distancia quem está perto. As pessoas vão cada vez mais tentando preencher seus vazios pela lógica do ter, e se tornam depressivas, vazias de sentido para a vida, incapazes de contemplar o belo, esquecendo-se que só o outro é capaz de nos completar, pois as relações são essenciais para a saúde do ser humano e ninguém pode viver sozinho, isolado, pois como nos ensina o poeta inglês John Donne: “nenhum homem é uma ilha, completo em si próprio; cada ser humano é uma parte do continente, uma parte de um todo.”

É muito importante trazer essas discussões para o cenário educativo, pois ao

■ Educar FCE

saberemos os problemas que afetam nossa sociedade e conseqüentemente a vida de nossos alunos é que poderemos pensar em intervenções eficientes. Augusto Cury também aborda a questão da importância da relação afetiva em sala de aula. Ele afirma que há muitos professores que dividem a sala de aula com os alunos, mas não se conhecem, passam anos próximos, mas são indiferentes uns com os outros.

É impossível pensar em educação e distanciar o conceito de „ser humano”, já que a criança mais do que qualquer outra coisa busca segurança, proteção, cuidado e o educador não pode se eximir desse papel.

É mais do que comprovado que quando o educador consegue trazer o aluno para junto de si, consegue prender a atenção do aluno, garante o sucesso da aprendizagem desse aluno e torna seu trabalho menos árduo. A verdade é essa: o professor precisa do aluno e o aluno precisa do professor, e isso não irá mudar nunca, pois quantos afirmaram que a profissão docente iria se extinguir por conta do advento das novas tecnologias no qual as informações não param de ser geradas a cada segundo, e na verdade o que vemos é o contrário, pois se fala hoje em diminuição de pessoas que se interessam pela profissão, em

crise educacional, pesquisas apontam a diminuição de pessoas nos cursos de licenciatura, claro que por conta de diversos outros fatores, mas se fossemos levar em consideração a questão das tecnologias isso não seria um problema. Até mesmo em cursos de EAD (ensino à distância) é preciso da mediação de um professor, e para se formar em qualquer profissão que seja o aluno precisa da mediação de um educador. Sendo assim, se um precisa do outro, por que não tornar essa relação mais prazerosa e menos conflituosa pela aproximação afetiva?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que educar não é apenas um ato de despejar conhecimento nos alunos, mas consiste em ensiná-los a viver, saber lidar com as dificuldades e conscientizá-los de sua importância no mundo de hoje. O educador tem um papel fundamental nesse processo, pois é ele quem participa de boa parte da fase de desenvolvimento da criança como pessoa. Temos uma infinidade de produções teóricas e de experiências práticas que provam que as novas concepções pedagógicas são o caminho mais indicado para garantir a aprendizagem e desenvolvimento de nossas crianças e dentro de tudo isso a compreensão da afetividade, de que a criança é um ser constituído de emoções e não apenas de um aparato biológico e cognitivo, faz toda a diferença ao planejarmos nosso trabalho, nossas intervenções, desejando que nossos alunos tenham sucesso na vida e no processo de ensino e aprendizagem. Percebemos que a relação afetiva consiste em olhar, atenção, cuidado, compreensão, inspirar, compromisso, conhecer, diálogo, demonstrar importância, dentre

outras formas, e que tudo isso contribui para a formação de um cidadão crítico e consciente de seus atos.

Portanto, caberá a nós professores, de acordo com a nossa realidade, absorver e por em prática o que é mais pertinente ao momento, e sairmos um

pouco do nosso comodismo, acreditando que mesmo em meio a tantas dificuldades que enfrentamos, somos capazes de garantir uma educação de qualidade para nossos alunos, independente dos recursos que temos, pois o futuro das crianças brasileiras também está em

nossas mãos, e se acreditarmos nisso, veremos que embora não possamos mudar o mundo, podemos fazer a diferença no “universo” das crianças que nos são confiadas.

REFERÊNCIAS

ARANTES, V. A. A afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Atlas, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Disponível em:

<http://legis.senado.gov.br/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>.

----- . Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>.

----- . Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394/96. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>.

CURY, Augusto Jorge. Nunca desista dos seus sonhos. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

----- . Pais brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

----- . Você é insubstituível. Rio de Janeiro: Sextante, 2006

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Madalena. Educando o olhar da observação. In: WEFFORT. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2007.

■ Educar FCE

-----, 1987: Aprendendo com a própria história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 168 p. (Educação e Comunicação; v.19).

-----, Pedagogia da autonomia: Saberes à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Lauriha Ramalho de (org); BASTOS, Alice Beatriz B. Izique, et all. Henri Wallon Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

RODRIGUES, Marlene. Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo, Ática, 2002, 2ª edição.

A IMPORTÂNCIA DA DANÇA E MOVIMENTO NA APRENDIZAGEM



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.

Este artigo é resultado de um estudo bibliográfico sobre a dança e sua importância na escola, como elemento que desenvolve a parte física e cognitiva do aluno. Trabalhar a dança e o movimento na escola propicia um conhecimento maior do próprio corpo e convida o educando a conhecer e explorar novas formas de expressão e criatividade. O conhecimento, por parte do professor, desse facilitador de aprendizagem tornará seu trabalho mais eficiente e ao mesmo tempo prazeroso ao educando, refletindo nas mais diversas áreas do saber e da arte. Significa educar por meio da arte.

Palavras-chave: Dança; Movimento; Aprendizagem; Arte.

INTRODUÇÃO

A dança e a sociedade estão sempre imbricadas. Não há como falar da dança sem percorrer a grandeza de sua trajetória ao longo dos anos, nem deixar de falar do homem, da sua corporeidade e necessidades. Oliveira V. (2001, p.14) menciona que: „Uma das atividades físicas mais significativas para o homem antigo foi a dança. Utilizada como forma de exibir suas qualidades físicas e de expressar os seus sentimentos, era praticada por todos os povos, desde o pale-

olítico superior (60.000 a.C.)” De acordo com o autor, a dança tanto tinha características lúdicas como ritualísticas, em que havia manifestações de alegria pela caça e pesca ou dramatizações pelos nascimentos e funerais. Nanni (2003, p.7) confirma isto quando cita que: „As danças, em todas as épocas da história e/ou espaço geográfico, para todos os povos é representação de seus estados de espírito’, permeios de emoções, de expressão e comunicação do ser e de suas características culturais”

Portanto, o conhecimento de si mesmo e da dança passa pela necessidade de conhecer sua própria história e manifestações culturais de seu povo. Neste sentido a dança sempre visou o mesmo fim: a vida, a saúde, a religião, a morte, a fertilidade, o vigor físico e sexual, também permeando os caminhos terapêuticos e educacionais, estabelecendo assim, uma diversidade interessante para esta manifestação.





Foto: <http://www.danceinforma.com/wp-content/uploads/2010/07/Dancers-in-class-audition.jpg>

UM POUCO DE HISTÓRIA DA DANÇA

Desde a Antiguidade, a humanidade já tinha no seu cotidiano a expressão corporal mediante a dança, utilizando-a em suas manifestações sociais. Cada cultura transportou seu conteúdo às mais diferentes áreas como a Arte, a Música e a Pintura. Dentre elas, as danças absorveram a maior parte dessa transferência. Isso porque a dança sempre foi de grande importância nas sociedades, seja como uma forma de expressão artística, seja como objeto de culto aos deuses ou seja como simples entretenimento. Em tempos mais remotos,

a dança, por ser muito difundida em ritos religiosos, tinha um caráter místico. O Renascimento cultural dos séculos XV e XVI trouxe diversas mudanças no campo das artes, da cultura, da política e da religião. Dentro desse contexto, também a dança sofreu profundas alterações que já vinham se arrastando por anos. Na referida época, a dança começou a ter um sentido social, isto é, passou a ser dançada pela nobreza em grandes espetáculos teatrais e em festas apenas como entretenimento e recreação. Desde então, a dança social foi se transformando e, aos

poucos, se tornou acessível às camadas menos privilegiadas da sociedade, as quais já desenvolviam outro tipo de dança: as danças populares. Essas alterações de comportamento foram se unindo às danças sociais, dando origem, assim, a uma nova vertente da música que, dançada por casais, mais tarde foi denominada de Danças de Salão. Em todos os tempos, a dança sempre possibilitou ao ser humano retratar seus anseios em busca da felicidade, do autoconhecimento e do aperfeiçoamento de cada gesto expressado.

A HISTÓRIA DA DANÇA NA EDUCAÇÃO

Fazendo uma analogia histórica, observamos que todos os povos, desde a antiguidade, cultivavam formas expressivas como as danças, os jogos e as lutas. Como todas as formas de organização social, a dança sofreu, ao longo do tempo, influências do desenvolvimento socioeconômico e sociocultural dos povos. O encontro entre a dança e o ritmo mostrava as relações entre os deuses e a natureza, sendo utilizadas nas manifestações religiosas para explicar fenômenos da natureza ou para agradecer pela colheita. Para os povos primitivos, esse sentido ritualístico da dança tinha o propósito de trazer a paz, a saúde e a felicidade. Segundo Caminada (1999, p. 22): “na forma mais elementar, a dança se manifesta através de movimentos que imitam as forças da natureza que parecem mais poderosas ao homem e que trazem consigo a ide-

ia de que esta imitação tornará possível a posse dos poderes dessas forças”. Durante a Idade Média, na Índia e na China, a dança se apresentava de várias formas. Quando o objetivo era a adoração de divindades, os dançarinos usavam máscaras e trajes coloridos que acentuavam o poder de representação e de abstração. Ao mesmo tempo, executavam movimentos acompanhados por cantos e danças, sendo que os mesmos eram registrados como um esquema (método) para ser seguido pelas gerações. Dançavam durante o ano novo lunar, por ocasião das colheitas e para louvar os deuses. Mais tarde, incluíram acrobacias e mágicas representando as crenças e costumes. Já na Grécia, onde a beleza do corpo e a perfeição dos movimentos norteavam os estilos, a dança estava inserida no plano educacional elabo-

rado por Platão, sendo muito importante para a formação dos jovens. Para alguns filósofos, a música deveria ser o início, pois desencadeava um processo emocional e era fundamental na educação das crianças e dos jovens. Outros povos, como os gregos, utilizavam a dança para a educação dos guerreiros como forma de preparação para as lutas. Afirmavam que os melhores dançarinos se tornavam os melhores guerreiros. Com o Renascimento, grandes modificações ocorreram com a dança. Surgiram as expressões teatrais com o objetivo de educar o povo por intermédio da religião. Eram as danças teatrais. A partir delas, passaram a ser utilizados elementos macabros, como fantoches com membros disformes, que representavam os demônios. Com isso, a Igreja interveio de forma austera, reprimindo todas essas manifestações

de dança, pois as mesmas representavam, aos olhos da Igreja, os demônios utilizando elementos macabros. Por volta do século XIV, a dança começou a tomar novas formas e passou a fazer parte da educação dos nobres. Surgiram, então, os estilos de dança que se distinguem entre nobres e camponeses pelas vestimentas e pelos sapatos. Os nobres passavam por um ensino mais específico de aperfeiçoamento, chamado de balé atualmente. Segundo Nanni (2001, p.15), “com o virtuosíssimo italiano e a finesse francesa, a dança que já se academizara, transforma-se em

dança teatral, para espetáculos. Estabelece, assim, um hiato entre a Dança/Educação e a Dança/Arte”. Na Rússia, a dança incorporou elementos do folclore de vários países, passando para um novo estilo e permitindo a criatividade. Impulsionados pelos russos, os Estados Unidos e a América do Sul abriram suas portas para a dança e para seus espetáculos. A dança passou a um estilo modernista, e os professores necessitaram de aperfeiçoamento específico, além de suas competências educacionais. Essa nova tendência teve princípios filosóficos de Rousseau, Marx e Darem,

que enfocavam o movimento expressivo do homem como sendo capaz de possibilitar a incorporação de outros valores e de atitudes e de permitir uma expressão global de seu corpo com todas as suas emoções. Mais tarde, a dança consolidou-se nos salões da nobreza com formas em pares fechados e abertos e rondas corais, que eram movimentos de balanceios dançados em fila aberta ou em círculo por muitas pessoas.

O ENSINO DA DANÇA ESCOLAR

Por razões historicamente determinadas, a educação escolar tem privilegiado valores intelectuais em relação a valores corporais. Giffoni (1973, p.15), afirma que os problemas educacionais „(...) quase sempre são considerados pelo lado intelectual,

constituindo uma das faltas da educação”. Bèrge (1988, p.24) também concorda quando utiliza a metáfora „(...) O cérebro se empanturra, enquanto o corpo permanece esfomeado.” Entretanto esta visão já vem se modificando. De

acordo com Ossoona (1988), atualmente existe uma melhor compreensão a respeito dos valores formativos e criativos da dança, que levam a uma ampliação das ações corporais. No Brasil e no mundo a dança vem ganhando cada

vez mais espaço pelos benefícios comprovados que de acordo com Gariba (2002), vão desde a melhora da auto-estima, passando pelo combate ao estresse, depressão, até o enriquecimento das relações interpessoais. É importante, contudo, que a prática da dança com objetivos educacionais tenha início na escola, como pode se verificar em Steinhilber (2000, p.8): „Uma criança que participa de aulas de dança (...) se adapta melhor aos colegas e encontra mais facilidade no processo de alfabetização.” Fomentar a educação, segundo a dança escolar, não se resume em buscar sua execução em „festinhas comemorativas” (VERDERI 2000, p.33); tampouco oferecer a ideia de que „dançar se aprende dançando” (MARQUES 2003, p.19). Para esta autora o estudo e a compreensão da dança corporal e intelectualmente falando, „vão muito além do ato de dançar.”

Uma proposta de da-

nça escolar em consonância com os autores supracitados se resume no sentido de se buscar uma forma de dança que se liberte do academicismo mostrando que esta não se restringe apenas ao aprendizado de técnicas e estilos como ballet clássico, jazz, moderno etc... vai muito mais além do que simples classificação, pois conforme Ferrari (2003, p.1) „A Dança na escola não é a arte do espetáculo, é educação através da arte”.

Uma arte não só para ser contemplada e admirada a distância, mas para ser aprendida, compreendida, experimentada e explorada, numa tentativa de levar o indivíduo a vivenciar o corpo em todas suas dimensões, por meio da relação consigo mesmo, com os outros e o mundo. No que diz respeito aos conteúdos que visem uma educação do/e pelo movimento para compreensão da dança, Marques (2003, p.31), ressalta que: „(...), os conteúdos específi-

cos da dança são: aspectos e estruturas do aprendizado do movimento (aspectos da coreologia¹, educação somática e técnica), disciplinas que contextualizem a dança (história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia) e possibilidades de vivenciar a dança em si (repertórios, improvisação e composição coreográfica).”

Percebe-se que o campo de abrangência destes conteúdos é rico e diversificado, porém não deve ser entendido como „receita de bolo”, numa visão tradicional, mas sim auxiliar e acrescentar ao processo de ensino-aprendizagem aspectos diretamente relacionados ao corpo, à dança, à pluralidade cultural levando a uma (re)leitura de mundo totalmente voltado para nossa realidade histórica e social.

Acima de tudo a escola deve estar sensível aos valores e vivências corporais que o indivíduo traz consigo

permitindo desta forma que conteúdos trabalhados, se tornem mais significativos.

Neste sentido Marques (2003, p.32) aborda que, para se fazer escolhas significativas „(...)seria interessante levarmos em consideração o contexto dos alunos”, respeitando suas próprias escolhas, opiniões e criações.

Desta forma a educação mediante a dança possibilita a formação de cidadãos com uma visão mais crítica autônoma e participativa desta sociedade em que vivemos. A escola tem papel fundamental na realização desse trabalho, devendo dar sustentação ao professor e aos alunos, pois sua função é oportunizar a socialização do saber, permitindo que o aprendizado ocorra de todas as formas possíveis.

De acordo com Nanni (2002, p. 100): “a escola deverá estar sensível ao mundo daqueles que são a maioria: as classes populares e se valer da vontade de fazer chegar

a elas conteúdos significativos que tenham relação com sua vida e que permitam a compreensão em si, das coisas que a cercam, e da relação entre ambos”.

Na escola, o ensino da dança visa ao processo criativo, devendo estar professor e aluno sempre motivados para as aulas. É de fundamental importância que haja um planejamento profundo e consciente dos objetivos a serem alcançados bem como a utilização de estratégias pluridimensionais que estabeleçam relações entre as demais disciplinas e que permitam ao aluno desenvolver sua personalidade por intermédio de seus conhecimentos, de suas habilidades, de seus comportamentos e da própria consciência corporal sobre as individualidades e limitações.

Segundo Le Boulch (1990, p. 15): “a imagem do corpo não está pré-formada, ela é, sendo a expressão de Mucchieli,

“estrutura estruturada”. É por meio das relações mútuas do organismo e do meio que a imagem do corpo organiza-se como núcleo central da personalidade. A atividade motora e sensório-motora, graças à qual o indivíduo explora e maneja o meio, é essencial na sua evolução”.

A prática da dança proporciona ao aluno uma ampla consciência corporal em relação ao mundo e às coisas que evoluem com a prática da dança, desenvolvendo a criatividade, a liderança e a exteriorização dos seus sentimentos.

De acordo com Vayer (1984, p.17): “o desenvolvimento da criança, o que a criança é presentemente, é, em todos os casos, o resultado atual das relações e comunicações que estão sempre presentes e condicionam esse desenvolvimento: a pessoa da criança, isto é, seu corpo enquanto meio da relação, o mundo das outras pesso-

as, a realidade das coisas". Devemos, ainda, considerar dentro do programa de Dança/Educação os valores culturais da comunidade escolar onde serão aplicados, por serem parte integrante do cotidiano dos alunos e por proporcionarem a eles um grande incentivo à prática. Possibilidades educativas para a abordagem das linguagens da ginástica e da dança. Se o corpo possui uma linguagem, torna-se necessário, em face de uma ação educativa, decifrar e revelar o seu discurso que, como outras linguagens, não é tão evidente e, por isso, não se chega a ele com mera espontaneidade. Para que seja possível a percepção de que o corpo possui uma narrativa simbólica e culturalmente construída, parece importante revisar, então, as marcas e as impressões que se registram sobre as várias dimensões da linguagem corporal. É, então, neste momento que recorreremos a um conjunto de ações e elementos que nos permitam reconfigurar a identidade da ginástica e da dança, percebendo os elos que elas estabelecem com outras práticas, bem como os sentidos específicos que constituem a gestualidade de cada uma. O gesto contém forças reveladoras de um poder de persuasão impossível para a palavra. Ele põe em jogo todos os sentidos não só de quem o executa, mas também de quem o observa. Os gestos permitem um reconhecimento da pessoa em suas dimensões moral e psicológica, pois, conforme Revel, sendo signos, podem organizar-se numa linguagem (Soares, 2001, p.111- 112). Para decifrar a linguagem do corpo é preciso revelar e (re)construir as narrativas corporais, a começar do questionamento sobre os padrões de comportamento e os significados das práticas corporais internalizadas em nossa cultura corporal, até a recuperação, na memória corporal viva, individual e coletiva, das experiências marcantes e dos saberes corporais prévios. Trata-se de uma tentativa de revisão da história do corpo "em movimento" – tanto do ponto de vista do indivíduo que a carrega, como da relação dessa mesma memória com a cultura e a sociedade mais ampla. Esse "diálogo" realizado na e pela linguagem do corpo possibilita, por sua vez, não somente conhecer mais de si mesmo e do mundo que nos cerca, mas criar novas possibilidades de expressão, inserção e intervenção em nosso meio. O que se observa, de modo geral, é que, quando solicitamos aos alunos e alunas que recuperem suas experiências corporais mais significativas e utilizem tais referências como ponto de partida para a criação e a exploração de movimentos ginásticos expressivos, por exemplo, as aprendizagens corporais prévias que mais aparecem se

relacionam ao universo da cultura esportiva, porém de forma ainda desarticulada dos valores, dos significados, dos conceitos e das classificações que cercam tais ações, aparentemente neutras e descoladas do contexto em que são criadas.



Foto:<http://salsalovers.com/wp-content/uploads/2014/12/kids-salsa-classes-miami-homepage.jpg>

QUAL SERIA A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA PARA O APRENDIZADO DA DANÇA?

Se somos um país que vende e revende a imagem de um país que dança, por que dançar na escola? Ainda preponderam nos discursos e comentários de muitos de nossos professores(as) a ideia de que a dança na escola é „bom para relaxar“, „para soltar as emoções“, „expressar-se espontaneamente“ e não são poucos os diretores(as) que querem atividades de dança na escola para „conter a agressividade“ ou „acalmar“ os alunos(as). Ou seja, a dança torna-se

um ótimo recurso para „prevenir contra o stress“. Do mesmo modo, ainda são constantes os trabalhos com dança que servem somente ao propósito de „trabalhar a coordenação motora“ e „ter experiências concretas“ nas outras áreas do conhecimento. Mas, será que para alcançar todos estes objetivos precisamos realmente da dança? Não que ela não os atenda/possa atender, mas outras disciplinas também satisfariam a estas necessidades e, em alguns casos, até mesmo

de maneira mais efetiva. A escola pode, sim, dar parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade. A escola teria, assim, o papel não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em/segundo a dança com seus alunos(as), pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social.

A DANÇA COMO FORMA DE CONHECIMENTO

A bandeira das artes como forma de conhecimento já é bastante conhecida e aceita por parte de arte-educadores, mesmo que em alguns casos não se revertam em prática efetiva. Este argumento tem sido, inclusive, um dos mais usados para convencer os meios escolares/políticos de que as artes devem ter um lugar no currículo escolar tanto quanto e com mesma carga horária das demais disciplinas do currículo. A construção de conhecimento no campo das artes implica três tipos de saber diferenciados e, ao mesmo tempo, complementares (Reid, 1983): o conhecimento direto, sem intermediação das palavras (ou do inglês „knowing this”), o conhecimento sobre as artes (do inglês „knowing that”) e o conhecimento de como fazer algo (do inglês „knowing how”). Na área de dança, estes conhecimentos equivaleriam a experimentar, sentir, fazer

dança, enfim, para que construíssemos um conhecimento da dança em si; conhecer/saber disciplinas que não dizem respeito ao dançar propriamente dito, mas que indiretamente complementam este conhecimento; e aprender as habilidades necessárias para poder criar e dançar, respectivamente. No entanto, o autor argumenta que as artes são somente alimentadas pelo conhecimento indireto: na verdade é o contato direto, necessário para apreendermos as artes, que as faz uma forma de conhecimento diferenciada das outras disciplinas. Ou seja, somente poderemos dizer que realmente conhecemos e sabemos algo sobre/de uma dança quando formos também capazes de senti-la e percebê-la em nossos corpos. Neste caso, se dança é primordialmente sentimento e emoção, por que ensinar dança? Louis Arnaud Reid distingue

em seus trabalhos (1981, 1986) dois tipos de sentimentos: o sentimento afetivo, associado às vivências/descargas emocionais, e o sentimento cognitivo (do inglês „cognitive feeling”), com o qual a dança, enquanto forma de conhecimento e disciplina escolar, estaria mais engajada. Ou seja, muito mais do que „auto-expressar-se”, „desanuviar tensões”, „sentir o íntimo da alma”, tal qual defendem muitos dançarinos(as) e professores(as) de dança que a associam às emoções, o conhecimento direto da dança (a vivência prática) permite um tipo diferenciado de percepção, discriminação e crítica tanto da dança quanto de suas relações conosco mesmos e com o mundo (Marques, 1989).

A DANÇA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A dança no espaço escolar busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas, o corpo expressa suas emoções podendo ser compartilhadas com outras pessoas.

Por sua natureza, a dança está ligada às capacidades criativas e motoras do indivíduo. Composta pelas relações estabelecidas entre o dançarino, seu instrumento (corpo) e a sociedade, por um processo que se desenvolve conscientemente a partir de elementos existentes ou descobertos (SOARES et. al., 1998).

Alguns julgam que, para ocorrer a aprendizagem, é preciso que o aluno esteja sempre sentado e quieto. Privilegiar a mente e relegar o corpo pode levar a uma aprendizagem empobrecida. É preciso ver o homem como ser total e único que

quer aprender de forma dinâmica, prazerosa, envolvente (SCARPATO, 2001).

O aluno imóvel nem sempre está envolvido com o que ocorre na sala de aula, pode estar internamente inquieto, querendo se movimentar, assim tornar-se fundamental desenvolver a corporeidade em todas as aulas, não apenas nas áreas afins.

[...] Infeliz educação a que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência. Produziriam apenas doentes do corpo e do espírito, falsos intelectuais inadaptados, homens incompletos e impotentes. (FREINET, 1991, p. 42)

A educação deve ser global. O uso da dança na sala de aula, contudo, não visa apenas proporcionar a vivência do corpo e diminuir

tensões decorrentes de esforços intelectuais excessivos. Na medida em que favorece a criatividade, pode trazer muitas contribuições ao processo de aprendizagem, se integrada com outras disciplinas. O trabalho com o corpo gera a consciência corporal. O aluno questiona-se e começa a compreender o que passa consigo e ao seu redor, torna-se mais espontâneo e expressa seus desejos de modo mais natural.

O aprendizado da dança deve integrar o conhecimento intelectual e criatividade do aluno, desenvolvendo os pilares da educação:

- a. aprender a conhecer;
- b. aprender a fazer;
- c. aprender a viver juntos;
- d. aprender a ser. (DELORS, 2000).

As propostas de Laban e Freinet podem integrar-se numa proposta de ensino de Dança Educativa nas escolas, por contribuir para o de-

envolvimento do educando nos aspectos:

1. aprendizagem
2. compromisso
3. cidadania
4. responsabilidade
5. interesse
6. senso-crítico
7. criatividade
8. desenvolvimento
9. socialização
10. comunicação
11. livre – expressão
12. respeito

A proposta de Rudolf Laban possibilita ao aluno expor-se por seus próprios movimentos. Não ensina apenas a forma ou a técnica, mas edu-

ca conforme o vocabulário de movimento de cada um, contribuindo para o desenvolvimento emocional, físico e social do participante.

Para Achcar (1998), a dança desenvolve estímulos como:

- a. tátil – sentir os movimentos e seus benefícios para o corpo;
- b. visual – ver os movimentos e transformá-los em atos;
- c. auditivo – ouvir a música e dominar o seu ritmo;
- d. afetivo – emoções e sentimentos transpostos na coreografia;

e. cognitivo – raciocínio, ritmo, coordenação;

f. motor – esquema corporal, coordenação motora associada ao equilíbrio e flexibilidade.

O aluno como ser em constante desenvolvimento e protagonista da aprendizagem, com atividades que contemplem o movimento corporal terá um maior desenvolvimento e em todos os sentidos e aprimorará a sua cognição. Dança e movimento facilitam e propiciam uma melhor aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o término deste artigo, descrito ao longo do mesmo, a educação deve ser global. Além de proporcionar a possibilidade de socialização, da convivência e da aprendizagem, a dança permite o conhecimento de várias culturas e também de inclusão de grupos que podem ser incompreendidos pela maioria. É o momento da expressão

da cultura popular e de onde vive o aluno que o professor tem em seu cotidiano de trabalho. Arte, movimento, cultura, expressão, algumas palavras que permitem que a escola possa ser o meio de inclusão social das mais diversificadas culturas. Criar, desenvolver, expressar, são ações que pertinentes ao ambiente escolar, caben-

do a quem trabalha nesse espaço ter conhecimento acadêmico, mas também de culturas populares, a favor daqueles que a frequentam diariamente, tendo a dança como mais um instrumento de ensino e de aprendizagem, para desenvolver um ser cidadão, participante e criador de sua própria cultura.

REFERÊNCIAS

- ACHCAR, Dalal. Balé uma arte. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
- CAVASIN, Cátia Regina - A DANÇA NA APRENDIZAGEM - ARTIGO Instituto Catarinense de Pós-Graduação – www.icpg.com.br
- FOUCAULT, M. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 1991
- GIFFONI, M.A. C. Danças folclóricas brasileiras e suas aplicações educativas. 2 ed. São Paulo: Melhoramentos.1973.p.15.Junho/1997
- MARQUES, Isabel A. Dançando na Escola Departamento de Metodologia de Ensino - Faculdade de Educação - UNICAMP - SP - MOTRIZ - Volume 3, Número 1, LABAN, R. Domínio do movimento. São Paulo: Summus, 1978.
- MARQUES, Isabel A. Dance in the curriculum: the Brazilian case. Dissertação de Mestrado. Laban Centre for Movement and Dance, 19----- A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 1996.
- MARQUES, Isabel A. Ensino da dança hoje: Textos e contextos. SP: Cortez. 1999. p.54 .
- MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2003.p.1 9-32.
- NANNI, D. Dança educação, princípios métodos e técnicas. 2.ed. Rio de Janeiro: SPRINT, 1998. p.8-
- NANNI, Dionísia. Dança-Educação – pré-escola à universidade. RJ: 3a edição: 2001.
- NANNI, D. Dança educação, pré-escola a universidade. 2 ed. Rio de Janeiro: SPRINT, 2003. p.7-79.
- SCARPATO, Marta Thiago. Dança Educativa: um fato em escolas de São Paulo. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 53, abril/2001.
- SOARES, A. et al. Improvisação e dança: conteúdos para a dança na educação física. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1998.
- VERDERI, E.B. Dança na escola. 2 ed. Rio de Janeiro: SPRINT, 2000. p.33
- Sites:
- <http://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/55/2648> - acesso em 08/03/2017
- <http://www.efdeportes.com/efd85/danca.htm> - acesso em 06/03/2017
- <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/86082> - acesso em 14/02/2017
- <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643865> -acesso em 26/02/2017
- <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n3/v19n3a10> - acesso em 18/03/2017.

MÚSICA COMO FACILITADORA DA INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO REGULAR



Foto: <http://2.bp.blogspot.com/-UZ5QKmLJuCE/T70MAPmQOdI/AAAAAAAAABJs/xxB1Qc0WJr0/s1600/aula+de+musica2.JPG>



ELAINE KAJFES GARCIA

Graduação em Musicoterapia pela Faculdade Paulista de Artes (2003); Especialista em: Psicomotricidade pela Universidade São Marcos (2004); Neuroeducação pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Educação Musical pela Faculdade Campos Elíseos (2017)
Professor de Educação Infantil na CEMEB "Vereador José Pedro Musseli"; Musicoterapeuta na APAE de Francisco Morato.

Este artigo visa apresentar a música como facilitadora da inclusão do aluno com o diagnóstico de Transtorno do espectro autista (TEA) na educação regular de ensino. Com base em pesquisa bibliográfica em Educação Musical, Psicologia, Musicoterapia, Neurologia, teses de mestrado, artigos, conhecimentos publicados em sites científicos de internet. Após estas pesquisas, três momentos são explanados neste artigo: Autismo-Histórico e definições, Processamento da Linguagem musical e Música e Inclusão: Uma possibilidade especial. Estes momentos escritos expõe uma relação da possibilidade viável de uma inclusão com sucesso, que atinge o global do aluno, sendo a música

Palavras-chave: Música; Autismo; Possibilidade; Inclusão; Desenvolvimento.

uma das melhores maneiras de despertar e manter a atenção de um ser humano, pois há neste recurso uma constante mistura de estímulos novos e estímulos já conhecidos. Pensando que a música é inata ao ser humano desde o útero materno, onde o bebê já capta os sons internos do corpo da sua genitora, e a percepção da voz da mãe falando com ele. A pessoa com o Transtorno do espectro autista apresenta muitas peculiaridades que estão descritas no decorrer do artigo, e o professor da escola de ensino regular, diante do aluno que interage e aprende de forma diferente, sente a dificuldade e em muitos casos coloca a impossibilidade de incluir o aluno e trabalhar com ele para que ocorra o desenvolvimento, que toda a criança tem por direito, independente da sua condição. Aqui então é mostrar que a realidade é complexa, mas que a música é uma possibilidade.

INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver o tema deste artigo surgiu do trabalho em sala de aula do ensino regular na educação infantil, no qual em 2016 estavam inclusos alunos com o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). A interação com crianças com TEA valendo-se da linguagem verbal inicialmente, é muito prejudicada, sendo necessárias abordagens e estratégias diferenciadas para abrir um canal de comunicação que possibilite a interação, para que as mesmas possam desenvolver-se globalmente. Então após pesquisas teóricas foi pensado: Como a música pode facilitar a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação regular?

Este artigo tem como

objetivo geral investigar a utilização da música na educação regular com os alunos que apresentam o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). E os objetivos específicos são: Conhecer as características da pessoa com Transtorno do Espectro autista; Entender a relação da música com o Transtorno do Espectro Autista (TEA); Discutir as manifestações dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), quando utilizada a música no contexto educacional.

O presente trabalho iniciará com um resgate histórico da expressão autismo que foi utilizada pela primeira vez por Bleuler em 1911, para designar a perda do contato com a realidade, o que acarretava uma grande dificuldade ou impossibilidade

de comunicação. Foi Leo Kanner, em 1931 quem isolou alguns casos semelhantes de 11 crianças que apresentavam entre outros aspectos, forte isolamento, ausência de reciprocidade no olhar e desinteresse profundo em estabelecer contato. Essas definições ainda hoje são consideradas apropriadas por pesquisadores da área médica, não sendo para os psicanalistas da infância a referência observada. Assim, Kanner usou a mesma expressão para descrever o quadro clínico de seus clientes. Sugeriu que se tratava de uma inabilidade inata para estabelecer contato afetivo e interpessoal e que era uma síndrome bastante rara, provavelmente, mais frequente do que o esperado, pelo pequeno número de casos

diagnosticados.

Será abordado também discussões neste artigo sobre vários estudos que descrevem que a área do processamento da linguagem em pessoas autistas tem ativação reduzida, além de apresentarem anormalidades em circuitos cerebrais. As regiões cerebrais ligadas às habilidades musicais são frequentemente preservadas. As habilidades musicais possibilitam eficaz melhoria no comportamento social, ou seja, estimula a criança com o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) a interagir e com a interação desenvolvem a comunicação, mediante o aumento da atenção compartilhada. Pesquisas apontam benefícios da música na neuroplasticidade e provam que intervenções baseadas em música podem ser usadas para fortalecer conexões entre as regiões frontal e temporal, que apresentam anormalidades nos autistas.

Com a LEI Brasileira de inclusão da Pessoa com deficiência (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA): LEI Nº13.146, de

6 de julho de 2015, observa-se a dificuldade dos professores da rede regular de ensino em interagir com os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), podendo ser a música a porta de entrada para a abertura do canal de comunicação entre professor e aluno e após estender as relações para os demais alunos da sala.

Craveiro(1999), destaca algumas explicações de pontos positivos para utilizar a música com a pessoa autista, tais como: 1- O som, sendo vibrações, o autista não tem como impedi-lo, o som o atinge, querendo ou não, por meio das vias aérea, tátil e óssea, abrindo canais de comunicação; 2- a música e/ou seus elementos aparecem como veiculadores de sentimentos e emoções; 3- a música além de se apresentar como um elemento altamente propiciador do vínculo, também favorece a integração e a socialização. Craveiro, 1999.

E Chierelli & Barreto (2005, p.6) afirmam que a música faz “aberturas de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura

geral e contribuindo para a formação integral do ser.

Assim a intenção do presente trabalho é demonstrar com concepções que sustentam teoricamente a utilização da música que objetiva facilitar o processo de inclusão de alunos com o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o seu impacto na aprendizagem, tendo o professor como mediador.

AUTISMO: HISTÓRICO E DEFINIÇÕES

Após leituras está descrito neste momento um breve resgate histórico e definições de autismo: Segundo Bettelheim (1987) diz que Breuler, psiquiatra do início do século XX definiu o termo autismo como sintoma secundário da esquizofrenia. Breuler utilizou-se então da palavra *autos*, que é de origem grega, que significa “si mesma”. Ainda Bettelheim (1987) coloca que Breuler faz aos autista, alusão aos tipos de esquizofrenia “que vivem num mundo muito pessoal e deixam de lado qualquer outro contato com o mundo”.

Em 1943, o psiquiatra americano Leo Kaneer analisou o comportamento característico em algumas crianças que ele investigava. E a essas características comportamentais e as perturbações que lhes dava, originou o termo Síndrome do Autismo. Na National Society for Autistic Children (NSAC) foi empregada a definição da síndrome.

Alguns pesquisadores como Ritvo e Freedman (1978) foram os responsáveis pela

definição na NSAC. E no mesmo ano, Rutter e Schopler, criaram os critérios definindo a síndrome tendo o comprometimento na esfera social e de comunicação de início precoce, era a característica principal do autismo infantil.

Outros pesquisadores foram criando outras definições como: Rutter apud Fernandes (1986), a partir dos estudos que dizem, que o autismo implica em uma condição que há algum tipo de anormalidade no desenvolvimento do cérebro, com prejuízo global de desenvolvimento e funcionamento cognitivo.

Gauderer (1985) afirma que o diagnóstico não acontece antes dos dois anos de idade, porém os pais percebem que o comportamento dos seus bebês é muito diferente em relação às outras crianças da mesma idade. São quietos e não desejam interagir com eles.

Lorna Wing (1979) definiu o autismo como uma síndrome que apresenta comprometimentos em três domínios do desenvolvimento humano: a comunicação, a

socialização e a imaginação – tríade.

De acordo com a ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSICOLOGIA (2003), Autismo é um transtorno global do desenvolvimento (TGD), também conhecido como transtorno do espectro autista (TEA), especialmente na literatura internacional, caracterizado por dificuldades na interação social e na comunicação verbal e não verbal e por comportamentos e interesses bastante restritos e repetitivos, o que é conhecido como a tríade de prejuízos. Existem vários sistemas de diagnósticos para a classificação do autismo, os mais comuns são: a Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde, ou o CID-10, e o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais da Academia Americana de Psiquiatria, ou DSM-V (versão atual). No Reino Unido, também é utilizado o CHAT (Checklist de Autismo em Bebês, desenvolvido por Baron Cohen, Allen e Gilberg), que é uma escala de investigação de

autismo aos 18 meses de idade.

No DSM V e CID 10 (2000), a definição consiste em que o Autismo infantil é um transtorno global do desenvolvimento caracterizado por: a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras

manifestações inespecíficas, por exemplo: fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto agressividade).

De acordo com o DSM-V (2011) O Transtorno do Espectro do Autismo é um distúrbio do desenvolvimento neurológico e deve estar presente desde a infância ou início da infância. No DSM-V (2013), o autismo é classificado por uma única definição; Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os déficits de comunicação e interação social são inseparáveis. As crianças com

TEA, segundo Pegoraro (2012), p. 92:

Os déficits de comunicação e interação social são inseparáveis, e mais precisamente considerados como um conjunto de sintomas. O segundo critério consiste em interesses restritos repetitivos exibidos por pelo menos dois dos seguintes; comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou comportamentos sensoriais incomuns se aderência excessiva as rotinas e padrões de comportamentos ritualizados e restrito.

PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM MUSICAL

Para iniciar este momento, é importante entendermos como ocorre o desenvolvimento da linguagem verbal de forma breve e nos determos no processamento da linguagem musical e como estas se manifestam na escuta e na comunicação da pessoa com Transtorno do espectro autista (TEA). A linguagem verbal desenvolve-se antes do período pré-escolar, mas é na escola que a criança se utilizará da mesma

para comunicar-se, interagir e relacionar em prol do seu aprendizado, a fim de ampliar os conhecimentos. A criança busca no processo de desenvolvimento da linguagem verbal reproduzir a linguagem do adulto por meio da imitação. E neste processo há predominância da percepção auditiva e visual, aqui temos a primeira dificuldade da criança com Transtorno do espectro autista (TEA), ela ouve os sons das

palavras, mas o processamento está prejudicado e tem dificuldade de estabelecer comunicação visual com o interlocutor, e quando apresentam a linguagem verbal, é expressa de forma estereotipada, sendo difícil a interação por este meio. Agora vamos entender o que é música e como é processada: Segundo Ruud, p.57 "A música pode ser definida como uma progressão sonora não linguística organizada

no tempo". A linguagem necessita de elementos sonoros que expresse conceito/significado/ ideia, diferente da definição de música citada por Ruud, porém a música deve ser considerada um meio de comunicação, pois podemos ver por intermédio da escuta musical manifestações de ordem emocional, assim como pode ser observados caráter estético, rítmico, melódico, simbólico e estes são expressados de maneira mais direta do que o código verbal, ou seja, a escuta de música deve causar uma "ressonância comunicacional" (RUUD, p.57) no ouvinte. Se o interlocutor causa uma "ressonância comunicacional" no ouvinte, diferente da linguagem verbal, a criança com Transtorno do espectro autista, pode ser atingida e a partir daqui estabelecer comunicação. Segundo JORDAIN (1998, p.21) o som é considerado na Física como vibrações, mas em Psicologia, o som é uma espécie de experiência que o cérebro extrai do seu meio ambiente. Então o físico encontra energia no som, enquanto o psicólogo encontra informações. Embora as

duas profissões estudam o som, a preocupação do psicólogo é a sensação que causa o som e o físico lhe dirá que as agitações das moléculas de ar são bem parecidas para quaisquer ouvidos. A música traz questões misteriosas e hoje existem vários estudos a este respeito, a ciência em grande avanço tem descoberto com o auxílio de máquinas para mapeamento cerebral e técnicas experimentais, e já está comprovado por diversos estudos que a capacidade para perceber e apreciar sons e música é inata ao ser humano. O Dr. Mauro Muszkat coloca em seu artigo sobre a música e Neurociência que segundo o eminente maestro e compositor Koellreutter, a música é uma arte que utiliza-se de uma linguagem, mas não ocorre a separação entre significante e significado como na linguagem verbal, ou seja, não depende de convenções semântico-linguísticas, a organização que traduz a ideia por meio de uma estrutura significativa que é a própria mensagem: a própria música. O cérebro é o responsável por integrar as manifestações que

recebemos do meio Portanto os impulsos sonoros são transmitidos ao córtex auditivo, onde regiões especializadas, especialmente no hemisfério cerebral direito, seriam responsáveis pela análise dos aspectos musicais como a entonação e o timbre.

Acredita-se que estas áreas sejam também importantes na memória recente para sons musicais e imaginação musical. A informação do córtex auditivo é transmitida às outras áreas cerebrais. A ligação destes estímulos para os lobos frontais, são considerados como sendo partes fundamentais de uma complexa rede interativa que permite a percepção, a lembrança e o prazer musical. A música, neste sentido, provoca "um efeito esponja" no cérebro, isto é, ela borra as várias áreas cerebrais, estimulando campos para a aprendizagem, movendo as emoções e transformando as relações. Temos aqui então meios para afirmar que se a música possibilita transformações, pois atinge as várias áreas do cérebro, o aluno com Transtorno do espectro autista (TEA) terá alguma área

do seu cérebro atingida, seja a sua predominância auditiva, visual, tátil, cinestésica, criando desta forma uma aproximação entre aquele que produz o som ou música e o aluno, estimulando-o sair do seu campo isolado, mesmo que inicialmente o som produzido cause reação negativa, como gritos, estereotipia corporal, verbal, pois também desta forma o aluno estará demonstrando que aquele estímulo o incomoda, ou seja, está estabelecendo comunicação e o professor neste momento começa a compreender o processo de escuta e quais elementos irão desencadear as manifestações, com base nas mesmas, buscar estímulos para a transformação das reações.

MÚSICA E INCLUSÃO: UMA POSSIBILIDADE ESPECIAL

A música como já descrita, é uma fonte significativa de estimulação das áreas de socialização, interação e comunicação, pois é uma forma de manifestação artística e estética, a beleza da criação musical é importante para o enriquecimento do desenvolvimento humano. As atividades escolares que tem como ponto de partida a escuta e fazer musical, servem como estímulo à realização e ao controle de movimentos específicos, possibilitam a comunicação com o professor e com os demais alunos da sala. O aluno com Transtorno do espectro autista, sente-se parte do grupo, pois a música estimula-o sair do seu “espaço” ou “mundo isolado”, pois ao atingir em primeiro lugar a emoção, algo novo acontece e

há influência das reações físicas, desencadeando movimentos que atingem as estereotipias, as áreas sensoriais, modificando assim a atuação do aluno e este podendo comunicar suas reações, ainda que de forma não-verbal, que se interpretadas pelo professor adequadamente, ou seja, como respostas e quais intervenções que a criança necessita para a sua adaptação e desenvolvimento global, aparece a possibilidade de inclusão. Quando o aluno com o Transtorno do espectro autista consegue atingir o desenvolvimento de socialização e da interação por intermédio dos sentimentos e afetividades que a música desperta na sua criação, a comunicação é estabelecida e considerando as especificidades e necessidades

individuais de cada aluno, motiva-se o aspecto cognitivo e o processo de aprendizagem se manifesta. A música portanto é uma grande aliada para ser usada em sala de aula com crianças com TEA. Segundo Ferreira (2014) “pode leva-las a potencializar o seu desenvolvimento, uma vez que a música exerce um espírito harmonioso, calmo e relaxante”. Benenson (1988:33) apud Ferreira (2014) afirma que “para entrar em comunicação com uma criança autista é necessário imitar alguns sons que ela emite”. Ferreira ainda coloca que, “a experiência artística favorece o estabelecimento de um contato, no qual a música passa a ser o centro que potencia a interação e a participação” (Ferreira, 2014). Vemos aqui o

aluno como produtor da sua música, protagonista do seu desenvolvimento e aprendizagem de outros conteúdos contidos no planejamento, rompendo assim as barreiras que impossibilitam a inclusão real do aluno com o Transtorno do espectro autista (TEA). E o professor nesta teia é o mediador de um processo único, este movimento produz mudanças importantes tanto no contexto educacional quanto na relação familiar do aluno.

Ao utilizar a música diariamente na escola, o professor estimula como um treino para o aluno com o Transtorno do espectro autista (TEA) a comunicar-se e interagir, desta forma motiva o contato através do olhar, desperta a atenção e a concentração para o objeto sonoro (quando utilizado instrumento musical), em que o aluno percebe a fonte sonora e também para quem produz ou interage com o aluno na produção do seu som, promovendo a imitação, estabelecendo assim proximidade e até o contato físico, formando um jogo recíproco. Todo este trabalho transforma-se em uma

experiência musical e, portanto a emoção, o conhecimento, a interação, as relações estabelecidas, a comunicação, entre outras aquisições possíveis, ganharão dimensão, ou seja, ocorre mudanças positivas à inclusão do aluno com o Transtorno do espectro autista. No guia de estudo *Apreciação e criação musical do Núcleo de Pós-Graduação da Faculdade Campos Elíseos* foi estudado que: no século passado, educadores musicais como Emile Dalcroze (1985-1950), Zoltán Kodaly (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978) e Carl Orff (1895-1982) “buscam uma experiência musical na qual as crianças pudessem sentir e experimentar a música de forma lúdica e espontânea, por meio do canto, do uso do corpo e da sensibilidade auditiva, tornando a música prazerosa”. Então vemos nesta citação uma relação com o tema deste artigo, pois ao experienciar a música, o aluno com o Transtorno do espectro autista, também terá reações como os demais alunos típicos, sendo necessário intervenções frequentes para a apropriação e manutenção dos resultados

que se espera, bem como a criatividade do professor de apresentar por partes, tendo em vista que o excesso de estímulos contidos num som ou em uma música pode trazer efeitos que transcendem à sensibilidade do aluno, como já descrito a cerca de alteração de sensibilidade da pessoa com Transtorno do espectro autista. Este artigo não tem a pretensão de mostrar a música como única possibilidade de inclusão do aluno com o diagnóstico de Transtorno do espectro autista, porém os estudos já publicados e comprovados, nos esclarecem uma via mais rápida, pois a música escapa, anula o silêncio, trazendo o despertar para o outro e a daí em diante outras possibilidades ganham forças para integrar este ser que tanto queremos que esteja incluído e desenvolva-se integralmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos a música que possibilita o desenvolvimento dos três domínios na aprendizagem: funções cognitivas, emocionais e sociais. A música inserida no campo das artes cria caminhos não-verbais e estimula o aluno que não adquiriu e talvez não adquirirá a linguagem verbal. O fazer musical estimula as funções do sentir, processar, perceber as estruturas e os parâmetros musicais numa estética de comunicação que é por si só forma e conteúdo, mensageiro e mensagem. A música proporciona também tensão e relaxamento que são

sentidos, tirando o ser humano da sua zona de conforto.

Pensando no aluno com Transtorno do espectro autista (TEA), a música invade o seu ser psíquico isolado, trazendo-o para o mundo das emoções, afetividade, relação, comunicação, desta forma com a integração das funções cognitivas, afetivas e sensoriais, é estimulado o desenvolvimento global num perspectiva inclusiva que abrange e cumpre significativamente a LEI Brasileira de Inclusão já mencionada, na qual o professor da escola do ensino regular age por meio de uma escuta das

diferenças, num movimento que ambos, professor, aluno com o diagnóstico de Transtorno do espectro autista e os demais alunos da sala aprendem e convivem com as diferenças, desenvolvendo assim também valores de respeito, solidariedade, tolerância, cuidado com aquele que necessita de um auxílio maior, ampliando as possibilidades criativas de todos os envolvidos, bem como a descoberta de novas formas de relacionar-se, no caso por intermédio da música, que cria forças e potências desejantes de transformação.

REFERÊNCIAS

COELHO, Lilian Monaro Engelman. Escuta em Musicoterapia: A escuta como espaço de relação. Mestrado em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2002.

CRAVEIRO, Leomara- Artigo- Musicoterapia e autismo: um “setting” em rizoma. Revista brasileira de Musicoterapia, ano VI- Número 5-2001

FERREIRA, Ines Alexandra Teixeira. A música em contexto Escolar: Inclusão ou Exclusão do aluno com Espectro do autismo. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial. Porto, 2014

FERRO, Adriana Aparecida, Elaine Kajfes Garcia, Maria Teresa Zanatta de Oliveira, Miria Bispo dos Santos e Priscila Lido. Os saberes no contexto musical. Trabalho apresentado ao projeto de pesquisa de extensão cultural promovido pela Secretaria de Educação do município de Várzea Paulista, em convênio firmado com a UNESP, sob orientação do Prof. Dr. Romualdo Dias. São Paulo, 2007

GOLDBERG, Karla. Autismo: Uma perspectiva Histórico-Evolutiva. File:///C:/Users/elain/Downloads/263-1234-PB.pdf.v.6, n.6 (2005). Disponível em revistas.fw.uri.br. Acesso em 11 abr 2017

GUERRER, Bruna Luiza, Jaqueline Lima de Menezes. Percepção musical em crianças autistas: Melhora de funções interpessoais. Revista Científica interdisciplinar "Ciência e cognição" sobre estudos cognitivos, v.21, nº2 (2016). Disponível em www.ciencias e cognição.org/revistaindex.php/cec. Acesso em 14 abr 2017

JOURDAIN, Robert. Música, Cérebro e Êxtase: Como a música captura nossa imaginação. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

PEREIRA, Alessandra, Luiz Fernando Longuim Pegoraro, Fernando Cendes. Autismo e Epilepsia: Modelos e Mecanismos, 2012, volume 18, nº3 pp 92-96. Disponível em www.scielo.br/pdf/jenc/v18 n3/v18n3 a 05.pdf. Acesso em 12 abr 2017

PRADO, Elisangela dos Santos Santana: Organizadora da apostila/guia de estudo Apreciação e criação musical do Núcleo de Pós- Graduação da Faculdade Campos Elíseos.

RUUD, Even- Música e saúde/organização por Even Ruud; [tradução de Vera Bloch Wrobel, Glória Paschoal de Camargo, Miriam Goldfeder]. - São Paulo: Summus, 1991.

SILVA, Eduardo Henrique Correa. Autismo -br. Primeiras descrições- Distúrbios Autístico do Contato afetivo. Disponível em www.autismo-br.com.br/home.Início.htm. Página construída em 02/03/2002 e atualizada em 10/11/2007. Acesso em 09 abr 2017

VIEIRA, Jair Lot. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Editora Edipro. Edição 1. São Paulo, 2015



Foto: <https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2011/04/mat..jpg>

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM SOB O ENFOQUE DOS JOGOS E BRINCADEIRAS



ELDA MARIA MARTINS DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade do Paraná (2008); Graduação em Letras pela Universidade do Grande ABC (2008) Especialista em Docência do Ensino Superior pela FALC (2017); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - na EMEF CEU PERA MARMELO e Professora de Língua Portuguesa - na Escola Estadual Professor Adamastor Baptista.

Este artigo busca apresentar e analisar as concepções e conceitos que permeiam a aprendizagem lúdica na escola. Para tanto tem se uma análise de como os jogos e brincadeiras são importantes ferramentas para o processo de aprendizagem na escola e de que forma são trabalhados tais conteúdos. O jogo na educação se torna um recurso pedagógico a medida que envolve a criança e torna a atividade mais prazerosa e interessante, estimulando o pensamento e contribuindo nas relações de aprendizagem e no desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor. A abordagem construtivista considera o brincar um elemento fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, por meio do jogo e da brincadeira a criança resolve problemas que surgem interação com o meio. Com isso, o jogo é valorizado no espaço educativo da criança na educação infantil.

Palavras-chave: Aprendizagem; Lúdico; Jogos e Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

Este estudo trata de uma revisão bibliográfica cujo objetivo geral é analisar de que forma os jogos e brincadeiras contribuem para o processo de ensino e aprendizagem e tem como objetivos específicos apresentar de que maneira os jogos são utilizados como recurso pedagógico na escola e qual é a abordagem dos conteúdos na perspectiva lúdica de aprendizagem. Temos como justificativa para esta pesquisa a necessidade de reconhecer e analisar o trabalho com jogos e brincadeiras no contexto educacional, na perspectiva de um aprendizado significativo e inserido nas propostas de Letramento. Esta pesquisa traz o seguinte problema: De que forma os jogos e brincadeiras constituem-se como elemento facilitador no processo de ensino e aprendizagem na escola? 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 enquanto pensa o mundo social e o da natureza, e a dimensão do conhecimento de medidas, proporções, quantidades. Com base nas ideias de Kishimoto (2002) podemos diferenciar o jogo do brinquedo, da seguinte maneira: no jogo, existem regras e sua aceitação depende do contexto em que está inserido na sociedade. O jogo possui a intenção de despertar a aprendizagem, já o brinquedo não possui regras e a criança pode relacionar seu mundo real ao imaginário presente ao brincar. Durante o jogo a criança se expressa de maneira própria, sem medos, crítica, prazerosa, aprendendo a comunicar-se com as pessoas que estão ao seu volta, relatando

suas ansiedades, atitudes perante o inesperado que pode surgir durante o jogo, por meio do jogo o aluno desenvolve-se integralmente. De acordo com Macedo (2005) o lúdico, em sua perspectiva simbólica, significa que as atividades são modificadas e históricas, uma relação entre a pessoa que faz e aquilo que é feito ou pensado é uma forma de projeção de desejos, sentimentos e valores, que expressam possibilidades cognitivas ou modos de incorporar o mundo e a cultura que vive. Segundo Porto (2004) a ludicidade pode manifestar-se em toda e qualquer ação do ser humano em que ele sinta-se inteiro, presente, em contato consigo mesmo, e que esse contato seja capaz de expressar sua verdadeira essência, ou seja, sua verdadeira forma de ser, sentir, pensar e agir.

A APRENDIZAGEM LÚDICA NO CONTEXTO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

Estudos feitos na Antropologia, Sociologia, Psicologia, Linguística e outras áreas do conhecimento têm apontado que brincar é o principal modo de expressão da infância, a ferramenta por excelência para a criança aprender a viver, revolucionar seu desenvolvimento e criar cultura. A criança teria na brincadeira que faz com outra criança, ou sozinha, oportunidade para usar seus recursos para explorar o mundo, ampliar sua percepção sobre ele e sobre si mesma, organizar seu pensamento e trabalhar seus afetos, sua capacidade de ter iniciativa e ser sensível a cada situação. Em especial o brincar de faz de conta é apontado por diferentes pesquisadores como ligado à promoção da capacidade de imaginar e criar pela criança. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES EDUCAÇÃO INFANTIL, 2007, p. 54).

De acordo com Macedo (2005) o lúdico, em sua perspectiva simbólica, significa que as atividades são modificadas e históricas, uma relação entre a pessoa que faz e aquilo que é feito ou pensado é uma forma de projeção de desejos, sentimentos e valores, que expressam possibilidades cognitivas ou modos de incorporar o mundo e a cultura que vive. 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.

Os estudos de Piaget que se sustentam sobre a investigação do processo de construção de conhecimentos nos indivíduos, foram transpostos para o campo pedagógico como no caso de Emília Ferreiro, que estudou a psicogênese da alfabetização, trazendo contribuições extremamente relevantes à questão da alfabetização e à compreensão do processo de aprendizagem do sistema de língua escrita (KRAMER, 1999). A proposta construtivista, baseada na teoria piagetiana, é caracterizada por essa autora de Tendência Cognitiva, cuja proposta para a educação da criança pré-escolar enfatiza a construção do pensamento infantil no desenvolvimento da inteligência

e da autonomia. (SOMMERHALDER, 2011, p.51)

Ainda com base nas ideias de Sommerhalder (2011) podemos afirmar que a abordagem construtivista considera o brincar um elemento fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, dado que esse seria uma forma da criança resolver problemas e situações problemas que surgem a partir de sua interação com o meio. Com isso, o jogo é valorizado no espaço educativo da criança na educação infantil. 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 enquanto pen-

sa o mundo social e o da natureza, e a dimensão do conhecimento de medidas, proporções, quantidades.

Os trabalhos com jogos, no que se refere aos aspectos cognitivos, visam contribuir para que as crianças possam adquirir conhecimentos e desenvolver suas habilidades e competências e oferecer um rico arsenal de possibilidades, contribuindo para a construção de relações sociais, cuja direção é aprender a considerar limites e agir de forma respeitosa com as pessoas. (MACEDO, 2005, p. 24)

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.

O jogo na educação se torna um recurso pedagógico a medida que envolve a criança e torna a atividade mais prazerosa e interessante, estimulando o pensamento e contribuindo nas relações de aprendizagem e no desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor.

[...] O lúdico não se refere somente às brincadeiras livres, como as do recreio, ou planejadas como as elaboradas por professores com fins didáticos; ele é utilizado como suporte pelas crianças: a imaginação é um processo que possibilita a construção do conhecimento de forma diferenciada e é um instrumento de aprendizagem das crianças menores. (BARBATO, 2008, p. 21).

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, de certa maneira, a eles imposta.

A brincadeira é então um espaço social, já que não é criado por natureza, mas após uma aprendizagem social, e supõe uma significação conferida por vários jogadores (um acordo). [...] Esse espaço social supõe regras. Há escolha e decisão continuada da criança na introdução e no desenvolvimento da brincadeira. Nada mantém o acordo senão o desejo de todos os parceiros. Na falta desse acordo, que pode ser negociado longamente, a brincadeira desmorona. A regra produz um mun-

do específico marcado pelo exercício, pelo faz de conta, pelo imaginário. Sem riscos, a criança pode inventar, criar, experimentar neste universo. [...] Portanto, a brincadeira não é somente um meio de exploração, mas também de invenção. (BROUGÈRE, 1998, p.192-193).

De acordo com as Orientações Curriculares (2007) brincar é uma atividade aprendida na cultura que possibilita que as crianças se constituam como sujeitos em um ambiente em contínua mudança, onde ocorre constante recriação de significados, condição para a construção por elas de uma cultura de pares, conjunto relativamente estável de rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e partilham na interação com companheiros de idade.

Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, mu-

itas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como, por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como, por exemplo, predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante. (VIGOTSKI, 1994, p. 121).

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 enquanto pensa o mundo social e o da natureza, e a dimensão do conhecimento de medidas,

proporções, quantidades.

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, 1993, p. 96)

Segundo Vygotsky (1994) para compreender a passagem de um estágio do desenvolvimento da criança para outro, somente é perceptível por meio das brincadeiras que ela realiza, uma vez que o brincar emerge de uma necessidade infantil, aquilo que é de grande interesse para um bebê deixa de interessar uma criança um pouco

maior, a maturação das necessidades é um tópico predominante nessa discussão, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo.

O jogo é, portanto, sob as duas formas essenciais de exercícios sensório motor e de simbolismo, na assimilação da realidade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos da educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, afim de que, jogando elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (PIAGET, 1971, p. 16)

Com base em Kishimoto (2002) o diferencial do jogo para o brinquedo é, que no jogo, existem regras e a sua aceitação depende do con-

texto em que está inserido na sociedade. O jogo possui a intenção de despertar a aprendizagem, já o brinquedo não possui regras e a criança pode relacionar seu mundo real ao imaginário presente ao brincar. Durante o jogo a criança se expressa de maneira própria, sem medo da crítica, prazerosa, aprendendo a comunicar-se com as pessoas que estão a sua volta, relatando suas ansiedades, atitudes perante o inesperado que pode surgir durante o jogar, por meio do jogo o aluno desenvolve-se integralmente. Segundo Leite (2006) ao falarmos nas regras, nos jogos de enredo, não estamos minimizando sua importância, quando as crianças brincam de escola, elas obedecem às regras institucionais que funcionam nessa esfera, quando brincam de organizar uma festa, elas atendem às regras que são ditas na sociedade e assim por diante.

Embora também reconhe-

■ Educar FCE

cendo a importância do apoio do adulto nas brincadeiras infantis, individuais ou em pequenos grupos, não minimizamos a relevância do brincar livre, espontâneo no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança. Assim, entendemos que tanto as brincadeiras livres ou espontâneas quanto aquelas apoiadas pelos adultos podem ter um efeito positivo no desenvolvimento infantil e devem estar presentes na educação de crianças pequenas. (BRANDÃO, 2011, p. 54)

Neste contexto, a linguagem verbal se torna extremamente importante pois as crianças representando tais papéis imitam o modo de falar e o vocabulário utilizado na sociedade, elas brincam de falar como se fossem outras pessoas, revelando a atenção que elas prestam à língua.

Segundo Brandão (2011) cenas semelhantes podem ser assistidas em diferentes lugares, como nas casas das

crianças. Reconhecemos muitas vezes como os professores das crianças lidam com ela na escola quando assistimos a cena em que brincam de escolinha imitando os professores. Avaliamos também como os pais interagem com elas quando brincam de casinha e mostram os modos como estes se comportam.

Além de se divertirem ouvindo histórias, as crianças também se envolvem, espontaneamente ou após estímulo dos familiares e professores, em brincadeira em que fazem de conta que “leem em voz alta”. Ao fazer de conta que leem, as crianças encenam situações sociais em que a escrita faz-se presente e tendem a imitar os modos como os adultos praticam as atividades de ler diferentes gêneros discursivos. Nesses momentos, elas reproduzem não apenas o conteúdo da história, mas também trechos do texto. Ao modificarem alguns trechos que não sabem de

memória, é comum observarmos o esforço em continuar o texto construindo sequências linguísticas com estilo de linguagem semelhante ao adotado pelos autores. (BRANDÃO, 2011, p.60-61)

Brincando de ler as crianças desenvolvem habilidades e aprendem a refletir sobre a língua, familiarizando-se com os textos literários, ampliando o repertório textual e apropriando-se da linguagem escrita e oral. As brincadeiras com palavras incluem brincadeiras de roda, adivinhas e jogos de regras. Segundo Brandão (2011) brincando com as palavras, as crianças podem desenvolver a consciência fonológica, que envolve capacidades variadas de refletir conscientemente sobre unidades sonoras. Tal desenvolvimento é especialmente relevante porque, além de resgatar experiências culturais, contribuem para o próprio processo de alfabetização.

As situações de jogos com as palavras podem também constituir atividades permanentes na rotina da classe de Educação Infantil e por meio delas as crianças poderão refletir, de forma lúdica, sobre as dimensões sonora e escrita das palavras da língua (por exem-

plo, observar que palavras que começam ou terminam com o mesmo som tendem a ser escritas da mesma forma; que uma palavra é maior que outra porque possui uma quantidade maior de segmentos sonoros/escritos, etc). (BRANDÃO, 2011, p. 68)

A inserção de jogos e brincadeiras que proporcionam o contato com a linguagem oral e escrita na educação infantil não visa a alfabetização precoce mas sim poder oportunizar às crianças que aprendam sobre as palavras enquanto brincam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o término desta pesquisa e análise dos elementos apresentados evidenciou-se que os jogos e brincadeiras são importantes ferramentas que auxiliam no processo de aprendizagem lúdica na educação, 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 onde elas são capazes de criar situações e lidar com dificuldades e medos, reproduzindo situações que refletem o meio em que vivem. Conclui-se que quando a

criança brinca de ler, desenvolve habilidades e aprende a refletir sobre a língua, familiarizando-se com os textos literários, ampliando o repertório textual e apropriando-se da linguagem escrita e oral. Todos os jogos incentivam as funções motoras e devem ser oferecidos à criança em forma de brincadeira, a escola deve pensar que as atividades lúdicas oferecem à criança uma melhora na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento psicomotor. Após muitos estudos em torno deste assunto, atualmente, a educação compreende que o brincar e o jogar favo-

recem o desenvolvimento de habilidades físicas, cognitivas, sociais e afetivas. Dentre elas: a criatividade, o raciocínio lógico, a representação simbólica, o planejamento, a capacidade de respeitar regras, de considerar diversos pontos de vista e de criar vínculos consistentes, aspectos que encorajam a autonomia e são necessários para que a criança, gradualmente, entenda a si própria, sua cultura, sua importância na vida dos outros e futuramente na sociedade. O jogo na educação se torna um recurso pedagógico a medida que envolve a criança e torna a atividade mais

■ Educar FCE

prazerosa e interessante, constatar 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.

REFERÊNCIAS

BARBATO, Silviane Bonaccorsi. Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

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. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Brinquedo na Educação: Considerações Históricas. Série

Ideias. São Paulo: FDE, n. 7, p. 39 a 45, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a Educação Infantil. Florianópolis: Perspectiva. UFSC/CED, NUP, n.22, p.105-128,1994.

LEITE, S. A. S. (org.) Alfabetização e letramento – contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, Komedi/Arte Escrita, 2001.

MACEDO, Lino de. Os jogos e lúdico na aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PORTO, Bernadete de Souza Porto. Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2004. Minidicionário prático: língua portuguesa: A/Z. – São Paulo: DCL, 2008.

SOMMERHALDER, Aline. Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender. 1ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



Foto: http://patobranco.pr.gov.br/wp-content/uploads/2016/05/IMG_0570b.jpg

A LUDICIDADE COMO MOTIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS JOVENS E ADULTOS DA EJA



ELISABETH AMARO DE SOUZA SQUIO

Graduação em Letras pelas Faculdades Integradas de Ciências e Educação de Guarulhos (2008); Especialista em Educação e Cidadania pela Faculdade Campos Elíseos (conclusão em 2014); Especialista em Psicopedagogia Institucional (2016); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa – no CIEJA Vila Maria Vila Guilherme.

A presente pesquisa tem o intuito de observar o desenvolvimento da aprendizagem dos jovens e adultos, por meio de práticas pedagógicas que utilizam a ludicidade para contribuir nas explicações dos conteúdos e observar se educadores acreditam que o instrumento pedagógico lúdico tem efeito facilitador da aquisição de conhecimentos por parte das turmas da EJA. Sabemos que não existe receita pronta do ensino aprendizagem, mas observa-se que um determinado processo de ensino pode levar à construção de saberes ou pode ser altamente destrutivo para novos conhecimentos. Isto tudo vai depender da maneira que o educador utilizar as práticas pedagógicas e de como vai ser a condução do relacionamento com o aluno. Quando a afetividade e a ludicidade estão presentes na sala de aula, existe adequada condição de um aprendizado por parte dos alunos, pois, a turma da EJA tem características diferentes de outros níveis de ensino, uma de-

Palavras-chave: Lúdico. Ludicidade. Aprendizagem.

las é o regresso dos educandos aos estudos depois de algum tempo, outra é a evasão causada pela falta de motivação e interesse pelas aulas, que são razões essenciais para a “não ocorrência” do processo de ensino aprendizagem. Se pensarmos que cada aluno é participante de sua própria aprendizagem, retiraremos os obstáculos do ensino e os discentes se motivaram com uma experiência mais agradável, pois a interação professor e aluno que direcionam o processo de instrução educacional se tornaram mais prazerosa.

INTRODUÇÃO

Analisaremos as diversas concepções de lúdico e ludicidade, dando ênfase às práticas pedagógicas, Destacaremos as reflexões acerca das práticas do educador, com a finalidade de afirmar a importância do lúdico feito com objetivos específicos, planejamento e preparação das aulas com antecedência. Ressaltaremos a relevância da ludicidade para atingir os educandos, auxiliando-os no processo de alfabetização e letramento, além de ser um instrumento de socialização e inclusão. Ponderaremos sobre o desafio que o educador enfrenta ao ministrar aulas para os jovens e adultos, observando a formação, a didática e estratégias utilizadas por ele para tornar a teoria mais atrativa. Para este propósito, utilizei a metodologia da pesquisa bibliográfica e virtual. Passaremos então a discutir as mudanças que estão acontecendo na formação de profissionais da educação, tudo isso embasado em grandes teóricos da educação. Em seguida, observaremos aspectos das brincadeiras e jogos populares, tais como lazer, entretenimento ou fenômeno cultural. Além disso, discorreremos sobre a importância da integração de atividades lúdicas como instrumento pedagógico. Seguimos o raciocínio, verificando se os docentes que utilizam prática pedagógica lúdica em suas aulas consideram-na significativa no ensino de jovens e adultos, se existe atenção plena à visão de mundo em relação aos temas estudados.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, SUA ESPECIFICIDADE E PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

A modalidade de ensino EJA-Educação de Jovens e adultos tem como destinatários os jovens e os adultos que não tiveram acesso ao ensino fundamental e/ou médio, ou que não deram continuidade aos estudos na idade apropriada. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a LDB (Lei de diretrizes e Bases da Educação), nº 9394/96, houve algum desenvolvimento na Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas apesar da lei conter algumas especificidades desta modalidade educacional, não existe ainda garantia da educação de adultos. Da LDB - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, destaco os seguintes artigos:

.Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de es-

tudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3o A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

O ensino aprendizagem de jovens e adultos sempre foi um reduto desafiador, nesta modalidade

existe um nível de exigência mais aprimorado, na criatividade e na flexibilidade das práticas pedagógicas. Esta perspectiva de um novo ensino, dentro de uma educação continuada, propicia a diminuição das disparidades entre aqueles que têm acesso e os que não têm, além, de reforçar as estruturas para permanência destes alunos no sistema educacional. Para poder avançar na qualidade do ensino na EJA, gerar oportunidades diversificadas e auxiliar na formação de cidadãos democráticos, torna-se necessária estruturação, organização e planejamento. A permanente reflexão sobre a prática, destinada ao processo ensino aprendizagem e desenvolvimento das competências e habilidades do educando, pode e deve moldar o cidadão, isto tem como consequência repensar forma, valores, conteúdos e maneiras de

instruir o jovem e o adulto. O aluno da EJA tem diversas expectativas ao entrar no sistema educacional, porém nem sempre o acontecimento almejado se concretiza. A escola nem sempre consegue realizar os desejos dos educandos, os

quais têm uma especificidade incompreendida e tais aspectos levam à evasão. De acordo com Henry Clay (1982): “O processo de aprendizagem se inicia quando o indivíduo percebe em seu ambiente (ou dentro de si próprio) aspectos novos

e diferentes dos que foram anteriormente experimentados.[...] Estas mudanças podem ser constituídas por novas forças ou estímulos[...].”

MOTIVAÇÃO E INTERESSE

Os educadores lamentam muito a falta de interesse nas aulas, apresentada pela maioria dos alunos. Essa desmotivação é interpretada como simples desinteresse, preguiça, rebeldia, a “famosa” indisciplina, ou ainda, o estereótipo do aluno nunca aprender nada. Este pensamento simplório de educadores e gestores mascaram os diversos fatores desmotivadores e centralizam o problema apenas no aluno.

A quantidade excessiva de alunos, a falta de material, o descaso da família, problemas psicológicos e sociais são alguns fatos que motivam o pessimismo dos professores em relação ao inte-

resse dos alunos pelas aulas.

É necessário motivação para que a educação seja efetivada, já que na EJA os alunos apresentam dificuldades na interação e socialização das ideias, até porque em sua história de vida, muitos foram reprimidos. As teorias tradicionais e populares de aprendizagem falham quando ignoram a motivação ou a reduzem a uma parte bem limitada e estereotipada, como exemplo a antiga ideia de que o aluno só aprende porque é punido ou recebe recompensa. Essa ideia é ingênua fundamenta-se na presunção de que a motivação do estudante pode ser despertada quando o professor decide ensinar.

Na realidade, a motivação do aluno da EJA para aprender necessita de alguns estímulos básicos, como: a afetividade, a necessidade de equilíbrio e a ludicidade. Os alunos apresentam diferentes interesses e com intensidade variada. Assim, cabe ao professor tentar motivar com conteúdos diversificados e atrativos trazendo a realidade de cada um, criando ambientes facilitadores da aprendizagem. Despertar o interesse, a curiosidade e a criatividade dos alunos requer a manutenção da motivação por meio de afetividade e ludicidade.

LÚDICO E LUDICIDADE

Existem vários conceitos para explicar as palavras ludicidade e lúdico e, por vezes, notamos até alguns desencontros de informações. Apresentaremos aqui algumas interpretações mais plausíveis e com maior possibilidade de compreensão dos dois vocábulos. Destacamos alguns conceitos estudados neste assunto. Começaremos o nosso estudo analisando as diversas concepções de lúdico nos dicionários: No dicionário online "dicio.com.br", lúdico tem o seguinte significado: "adj. Feito através de jogos, brincadeiras, atividades criativas. .Que faz referência a jogos ou brinquedos: brincadeiras lúdicas. Divertido; que tem o divertimento acima de qualquer outro propósito. Que faz alguma coisa simplesmente pelo prazer em fazê-la.[Psicanálise] Refere-se à manifestação artística ou erótica que aparece na idade infantil e se acentua na ado-

lescência aparecendo sob a forma de jogo.(Etm. lud + ico)" Aindano dicionário online "significados.com", o vocábulo. "Lúdico é um adjetivo masculino com origem no latim ludos que remete para jogos e divertimento. Uma atividade lúdica é uma atividade de entretenimento, que dá prazer e diverte as pessoas envolvidas. O conceito de atividades lúdicas está relacionado com o ludismo, ou seja, atividade relacionada com jogos e com o ato de brincar." No dicionário do Aurélio, a palavra lúdico significa : "1 Relativo a jogo, brinco ou divertimento. 2 Que serve para divertir ou dar prazer." E no Dicionário Informal (SP) em 02-09-2016 lúdico refere-se a "Forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos, através de jogos, música e dança. O intuito é educar, ensinar, se divertindo e interagindo com os outros. O primeiro significado do jogo

é o de ser lúdico (ensinar e aprender se divertindo).O lúdico está em todas as atividades que despertam o prazer."

De maneira geral, a palavra lúdico, bastante usada em nosso vocabulário, embora seja um adjetivo, está sendo empregada como substantivo, sem nenhuma justificativa. A etimologia da palavra lúdico vem da palavra ludus que significa jogar ou brincar, a palavra evoluiu, mas o cotidiano não segue esta definição simplista. Contemporaneamente faz-se uso da palavra lúdico no vocabulário corrente da língua portuguesa, mas esta orientação não é verificada em outras línguas, que não conhecem este termo, muito menos os seus significados. O lúdico é intrínseco a atividade humana e tem aspectos como espontaneidade, funcionalidade e satisfação. Na ludicidade, o que importa é a ação e o movimento, o resultado vem em segundo plano.

Para Vygotsky (2007), a palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido, o autor confirma dizendo que “O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido; não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala.”

Para abarcar a polissemia existente no conceito do vocábulo lúdico, temos o neologismo ludicidade, que faz parte do contexto educacional e tem como significado mais recorrente: jogo, brincadeira, recreação, lazer e brinquedo.

Contudo, em razão destas múltiplas concepções, temos que ludicidade também pode significar um recurso para construção espontânea de aprendizagem. Como exposto acima, vários pesquisadores buscam significados e definições para a expressão “lúdica”, pois a maioria dos autores a utilizam na temática lazer e, ou-

trossim, apenas na fase infantil, portanto, somente as crianças podem se divertir com jogos, brinquedos e outras manifestações culturais. Desta maneira, excluem-se outras faixas etárias, as quais não podem agir com ludicidade, só podem pensar em coisas sérias, preocupações ou problemas. Para Sanny Rosa (2001) O tema brincar está associado a infância, é porque a brincadeira é uma atividade típica das crianças, e é na infância que ela se inaugura. Entretanto, a ideia de brincadeira e do brincar deve ser pensada de forma ampla, isto é, menos como uma atividade determinada e mais como uma qualidade da relação que um indivíduo estabelece com os objetos do mundo externo, [...] um adulto também pode –ou não, como se verá – se relacionar com os objetos de seu universo de interesse, entre eles a experiência cultural.

S a b e n d o - s e que o lúdico sempre procura satisfação, livre escolha, en-

volvimento e se realiza dentro de limites temporais e espaciais próprios, poderíamos pensar em caos, porém a ludicidade também funciona dentro de regras, valores, tradições e costumes, portanto, é possível imaginar que esta estratégia poderá auxiliar nas aprendizagens e constituir patrimônio cultural de uma sociedade.

Ainda que exista contribuição do lúdico para a educação, há forte resistência ao brincar por parte da escola, sendo aquele, retirado do foco principal de seu projeto pedagógico.

Em resumo, a escola limita e dificulta o prazer na ação de ensino e aprendizagem, o autor (Bustamante, 2004) diz que com isso os sujeitos não são estimulados a criar, saber fazer, ousar, escolher, questionar, realizar desejos e vontades.

A LUDIÇIDADE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

A ludicidade faz com que a memória fique mais ativa, o educando libera o pensamento e a imaginação amplia a sensação de prazer e a criatividade e demonstra mais emoções, isto é, age espontaneamente. Neste sentido, é certo que a diversão, a recreação, o brincar e o passatempo são fenômenos lúdicos, possuem utilidade, facilitam o ensino aprendizagem, possibilitando a compreensão de maneira descontraída, além de auxiliar na boa saúde mental, na socialização, na construção do conhecimento, no desenvolvimento pessoal, social e cultural (Kuratani, 2004). A ação é o que mais interessa em atividades lúdicas, o produto resultante é o que menos importa. O agir e a vivência do momento, o encontro com o outro e consigo mesmo, imaginação, o que é real e fantasia, a observação e percepção, a ressignificação, o cuidar de si e

ver o outro. De acordo com Vygotsky (2007,p.135), o sujeito desenvolve-se fundamentalmente, pelo brincar, pois a ludicidade cria a possibilidade da interação com o mundo externo pela capacidade de imaginar, planejar, gerar, produzir e apoderar-se de novos conhecimentos.

Para justificar o uso de atividades lúdicas é preciso que o educador tenha objetivos específicos, planejamento e preparação com antecedência, pois não basta colocar jogos ou fazer brincadeiras sem sentido somente para satisfazer um projeto pedagógico. Da mesma forma, o professor precisa avaliar se a proposição da atividade é educativa e se há estímulo para o desenvolvimento cognitivo, psicológico e motor do educando. Existem equívocos na concepção do que são atividades lúdicas, na realidade elas funcionam como um atrativo aliando o dever

com o prazer, isto é, o aluno aprende se divertindo. A autora Oliveira A.C aponta que "O lúdico é utilizado como elemento potencializador da aprendizagem". Além disso, o corpo é o veículo mediante o qual se fazem as relações entre o sujeito e o meio. Ou seja, são as relações restabelecidas entre o sujeito consigo mesmo, com os outros alunos, com os facilitadores e com os objetos. Ratificando, o que foi mencionado, atividades lúdicas não são somente, jogos e brinquedos e também estas não se restringem a infância. Todos brincam, sejam crianças, adolescentes ou adultos. Dependendo do grupo a que o ser humano pertence, a brincadeira modifica. Brincar não significa falta de maturidade ou criança, mas por intermédio do brincar consegue-se uma interação com outro e a relação consigo mesmo, a vida parece ter mais sentido.

■ Educar FCE

Qualquer aula pode ser lúdica, pois a ludicidade vem da ação do educador e dos educandos, com postura sensível e envolvente para o ensino se tornar momentos prazerosos. Não é necessário ter jogos, brinquedos, competições ou desafios para ter ludicidade, mas é preciso transformação cognitiva e afetiva, isto é, deve haver uma vontade interior, algo que não se obtém apenas com a internalização de conceitos ou de conhecimentos, se bem que estes elementos têm grande importância para formação do sujeito. A narração de uma história, uma dança, contos utilizando os ritmos música, desenho ou pintura, a leitura ou a escrita, podem ser atividades lúdicas se tiverem um caminho que cause atração e curiosidade, neste caso, o professor atrela o aprendizado a algo agradável. Deste modo, o professor rompe com um modelo de ensino internalizado, tradicional, aquele que só “despeja” conteúdos, sem se pre-

ocupar com o significado. Quando o professor modifica as atitudes e vai um pouco mais a fundo no envolvimento com o educando e compreende a relevância desta modificação, com certeza o lúdico vai estar presente na sala de aula. Logicamente, esta transformação não é nada fácil, pois ao longo de sua formação acadêmica e suas experiências no exercício do magistério, provavelmente, ele não vivenciou a ludicidade. É frequente as controvérsias quanto ao apoio ou às queixas em relação ao lúdico, por isso é fundamental buscar base teórica para ter o sustentáculo consistente em seu trabalho. É certo que a aplicação da ludicidade nas aulas provoca um interesse maior do aluno e como consequência o empenho do professor, observa-se que a aplicação desta ferramenta pedagógica é uma mudança positiva na forma de ensino. Uma das boas estratégias lúdi-

cas é a combinação dos recursos audiovisuais com a linguagem oral criando um significado que possibilita a ampliação do aprendizado.

O LÚDICO E A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Observa-se em pesquisas que a ludicidade é um dos fatos primordiais para o processo do desenvolvimento do ser humano. Conforme L.S. Vygotsky afirma a vivência com ludicidade contempla a fase da infância, mas apresenta-se também na fase da adolescência, na juventude e na velhice. O brinquedo não desaparece, mas permeia a atitude em relação a realidade. Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho (atividade compulsória baseada em regras). A essência do brinquedo é a criação de um anova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual ou seja entre situações no pensamento e situações reais. Fica evidenciada a relevância de atividades lúdicas para os alunos da EJA, pois a descontração nos momentos em que se aprende é um recurso que beneficia os educandos e os professores. As atividades

lúdicas que o ser humano pratica ao longo de sua vida lhe servem como distração, educação, entretenimento, recreação e relaxamento [...] seu organismo responde de diferentes formas, ou seja, a brincadeira evolui com o desenvolvimento intelectual, integral, afetivo e físico.[...] podemos dizer que o jogo evolui com a criança até a idade adulta, permanecendo até a velhice, é o que afirma a autora Katia Cilene da Silva A ludicidade melhora a atenção, a concentração e a socialização, que podem auxiliar o processo de desenvolvimento das habilidades e competências do aluno. Na educação de jovens e adultos, a educação é contínua, e com atividades lúdicas diversas e com criatividade, há possibilidade de um ensino integral. A autoestima dos educandos melhora quando existe o incentivo e o estímulo correto. Quando se utiliza a pedagogia lúdica, os alu-

nos perdem o medo, alimentam as fantasias e exteriorizam-se as frustrações. Coragem, ousadia, buscar novidades e criatividade são qualidades que o educador de jovens e adultos deve ter para transformação da ação pedagógica, a qual pode possibilitar a realização de atividades de lazer e recreação, baseadas no diálogo, e que despertem a vontade, o desejo e o sonho dos discentes.

O PROFESSOR DA EJA TRABALHANDO O LÚDICO

A educação de jovens e adultos é um território com vários desafios, quais sejam: pela multiplicidade de histórias, pela diversidade de origem e crescimento, pela heterogeneidade de pensamento, pelas diferentes faixas etárias, pela dificuldade ou não de aprendizagem, e também pela variedade de grupos sociais e culturais.

Segundo Silva, embora saibamos que a idade cronológica nem sempre coincide com as características homogêneas de velhice física, psicológica e social. [...] diferenciamos o cronológico e o funcional pela dependência de outros para o cumprimento de suas necessidades básicas ou de suas tarefas habituais.

Cabe observar que o educador ocupa um papel de muita importância no processo educacional dos alunos que reingressam, e também para os alunos que estão chegando muito cedo

ao EJA, ou seja, educandos de 15 anos, sabendo-se que a maioria desta faixa etária não chegou a parar de estudar. Portanto, se conclui que é apenas uma continuação de estudo. Então, para ministrar aulas nas turmas da EJA, o professor deve ser muito especial, flexível, eclético, afetuoso e ser capaz de verificar o potencial de cada aluno, em suma, o progresso do aluno da EJA depende de vários fatores, mas o educador é parte importante no sucesso da aprendizagem. Para Marta Durante (2002) o desenvolvimento e aprendizado são processos distintos, que interagem, uma vez em que o aprendizado, fruto da interação social, é internalizado e organizado, estimulando processos internos de desenvolvimento. O processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e após o aprendizado.

Por esse motivo, as aulas não devem ser sim-

plesmente tradicionais, giz e lousa, texto e questionário para ser respondida, transmissão do conteúdo pronto e acabado, repetições de ensinamentos até que o aluno decore. Não! As aulas devem ser muito mais do que isso, logicamente não estamos dizendo que deve haver um show a cada dia, esta seria uma visão utópica, ilusória e ingênua, pois mesmo com toda vocação, o sucesso do estudo na escola não pode recair somente no papel do professor. Embora a rotina, o esforço e a disciplina para aprender causem alguma insatisfação temporária aos alunos, é possível minimizar a dificuldade com um educador que faça planejamento com objetivo que vá muito além do livro didático. Também estamos cientes que a falta de estrutura de muitas escolas atrapalham o ato de educar com maestria. Porém, a criatividade, afetividade e ludici-

dade são armas poderosas para exercer a função social da escola, uma vez que os alunos estão apenas se aprimorando e não em desenvolvimento, como as crianças.

Pelo fato do currículo da EJA ser concentrado, há excesso de conteúdo em pouco espaço de tempo, isto cria uma dificuldade no processo da aprendizagem, além disso, existe uma minoria de professores e gestores despreparados.

Todavia, se o educador tem formação, as aulas têm didáticas e estratégias que promovem a atividade cognitiva do aluno, e sem dúvida, o ato educacional fluirá de maneira mais tranquila.

Para que o aluno participe da aula, a metodologia aplicada pelo professor deve visar uma aprendizagem significativa, que faça sentido para o educando, com a realização de atividades diversificadas, por meio de jogos de todos os tipos: como jogos on line, jogos educativos, jogos de tabuleiro, voltados

à disciplina, com desenvolvimento do raciocínio lógico, gincanas, recorte e colagem, músicas, encenações, piadas, revisão para a prova, quebra-cabeças, cruzadinhas como processo de avaliação, caça-palavras sobre o assunto discutido, bingo da tabuada ou ortográfico, montagem de maquetes, artesanatos, fabricação de instrumentos com materiais recicláveis, músicas, danças, enfim, a aplicação destas atividades lúdicas será uma provocação para o grupo que participará coletivamente na resolução de problemas e isto auxiliará na socialização dos alunos. A autora Oliveira A.C. afirma que: É a partir do brincar que o sujeito aprende e constrói conhecimento. Nesse ato, está boa parte dos processos evolutivos necessários à formação da personalidade, à descoberta das coisas e ao desenvolvimento de atitudes criativas, diversificando e ampliando o vocabulário psicomotor.

O ensino aprendizagem é uma via de mão dupla, em que o professor tem como incumbência educar formalmente o seu aluno e este por sua vez traz sua história de vida para fazer parte do caminho do professor, e a partir daí as duas histórias fazem parte uma da outra. Neste ponto, o educador traça caminhos para transformação do sujeito em cidadão, garantindo-lhe maior possibilidade de participação.

Certamente, a educação lúdica é uma das ações educacionais transformadoras e libertárias, entre outras estratégias. Em todas as etapas da vida, o lúdico sempre está presente. Se a ludicidade for bem empregada e entendida, poderá contribuir para um ensino melhor.

A importância do lúdico se dá pela valorização desta atividade entre os docentes, pois é considerado um facilitador para o aprendizado de forma divertida e certamente, enriquece as au-

las teóricas. Na maioria das vezes, os jovens e os adultos são bem receptivos com metodologias de ensino que tornem as aulas mais dinâmicas.

Planejar, preparar e conhecimento são elementos essenciais para que o educador aplique atividades lúdicas. No que concerne ao conhecimento, um

aspecto basilar são as consequências causadas pelas atividades, por isso a natureza do lúdico e seus efeitos devem ser considerados para caminhos posteriores, assim como as possíveis adaptações e avaliações.

Portanto, para Freire (2011): [...] Planejar a prática signi-

fica ter uma ideia clara dos objetivos que queremos alcançar com ela. Significa ter um conhecimento das condições em que vamos atuar, dos instrumentos e dos meios de que dispomos. Planejar a prática significa também saber com quem contamos para executá-la[...]

JOGOS E BRINCADEIRAS POPULARES

O professor Paulo Nunes de Almeida (2014) comentou que na educação lúdica, as brincadeiras e os jogos populares são vistos como um fenômeno cultural, de lazer ou entretenimento das crianças e também como atividades integradas e inerentes ao ser, com funções de fortalecer as múltiplas capacidades, e como um forte instrumento de ensino-aprendizagem. A introdução de valores, ideologias, costumes, estímulo de capacidade e competência, ensinamentos significativos podem vir por integração das atividades lúdicas como brincadeiras e jogos. Vale

lembrar que estas fazem parte do patrimônio Histórico cultural da nossa sociedade. As brincadeiras como elementos folclóricos são transmitidas de geração em geração, pois se perpetuam por meio da oralidade, além da memória dos adultos. Logicamente muitas destas atividades são alteradas e acrescidas de novos conteúdos. Todo este processo é parte relevante da história e tem valor inimaginável pois, são úteis para reconstruir uma vida plena de alegria e felicidade. O currículo da EJA busca valorizar as identidades e

histórias dos educandos, reconhecendo a importância da trajetória do aluno, para que as experiências no ensino aprendizagem tenham sentido e/ou significado, assim o trabalho pedagógico poderá ser organizado muitos aspectos. Os educadores podem considerar o tema jogos e brincadeiras de antigamente valorizando várias histórias com marcas identitárias, e questões como étnico-raciais, de gênero, sexualidade, religiosidade, deficiência ou quaisquer outras problemáticas inerentes a Educação de Jovens e Adultos.

O recomeço os estudos é um momento de trocas e brincadeiras, mesmo entre adultos. Seguindo este raciocínio, a autora Heloisa Dupas Penteadó, (2011) considera o jogo como recurso liberador da espontaneidade e do imaginário, desempenhando papel importante no “ato criador”.

Nesta linha também se destaca a afirmação

de kishimoto que relata: [...] Qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber a denominação geral de jogo educativo[...]

Se considerarmos que o objetivo da educação de jovens e adultos é contribuir para que os educandos e educadores aprimorem a com-

preensão, a interpretação e sejam agentes transformadores, para melhorar o mundo atual, torna-se necessário criar condições para que isso aconteça. Então a produção social de brincadeiras, jogos e brinquedos nas escolas podem ser atividades que sejam sustentáculos para o ensino que almejamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos o quanto desafiador é o ensino aprendizagem na modalidade de EJA (Ensino de Jovens e Adultos), desta forma, é preciso que se procurem novas práticas educativas, mais atrativas e em consonância com a realidade do aluno. Refletir sobre novos caminhos para essa educação serve para instigar docentes e gestores que têm como proposta uma educação que emancipe e leve em consideração o ser humano. Assim, as atividades lúdicas desempenham uma trajetória eficaz para uma prática peda-

gógica que dê liberdade e seja mais solidária e acima de tudo tenha humanidade. Verificamos que a ludicidade ainda não é um recurso totalmente reconhecido, nem valorizado como instrumentos educacionais em algumas escolas. Desta forma é necessária uma maior reflexão das instituições educacionais e dos professores da Educação de Jovens e Adultos sobre a utilização dos elementos lúdicos como facilitadores e motivadores da aprendizagem. Ressalte-se que na época atual é inadmissível que

professores continuem com a educação bancária, que descarregam conteúdos e informação, sem dar explicações dos significados ou a valoração do que os alunos estão estudando, tornando a aula desengajadora e desmotivadora para os educando, e porque não dizer, desmotivadora também para o professor. Sem dúvida, a procura por novas práticas de ensino que se utilizem do lúdico é que podem trazer uma educação transformadora de qualidade, que não seja apenas burocrática, mas

consiga efetivar os interesses e as necessidades do aluno, oferecendo-lhes um espaço atrativo e prazeroso.

Cabe observar a relevância de um bom planejamento do educador e a presença de atividades lúdicas no projeto político pedagógico da escola, com aulas bem organizadas, coerentes, sistematizadas e bem desenvolvidas, que olhem o educando como um ser dotado de expectativas.

Em nossa sociedade, as atividades que tem ludicidade ficam em segundo plano, é papel da escola mudar o conceito pejorativo que a prática lúdica possui. Pen-

sando assim, os educadores necessitam ampliar horizontes e transformar seus métodos educacionais, para recuperar o devido valor do ensino. Não é um trabalho fácil e demanda tempo, pois a ludicidade é só um dos elementos educacionais que precisam de transformação. Se houver uma mobilização de toda comunidade escolar, pode ser possível uma transformação educacional.

Geralmente, o desenvolvimento e os avanços na aprendizagem do aluno se associam a qualidade do profissional educador, cujo valor é atestado pela capacidade e competência nas prá-

ticas pedagógicas relevantes e atraentes. A ludicidade se tornou fundamental, assim como a saúde ou habitação, porque por meio do brincar se constroem conceitos, se concebem ideias, se desenvolvem a oralidade e a expressão corporal, diminui a violência e se promove a integração à sociedade.

Resumindo, atividades lúdicas são aliadas da aprendizagem, então estas deveriam estar incluídas em toda formação de docentes, já que a educação tem a incumbência de motivar os discentes e conscientizá-los da importância da aprendizagem, para que

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica: Brincadeiras e jogos populares. Volume 2 – Atividades de ensino aprendizagem. 1.ed.São Paulo. Editora Loyola, 2014. p 11.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é o método Paulo Freire. São Paulo. Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de diretrizes e bases da educação: (Lei 9.394/96). Rio de Janeiro, 2002.

BUSTAMANTE, Glênia Oliveira. Por uma vivência escolar lúdica. In: CASTILHO, M.A.; TONUS, L. H. O lúdico e sua importância na formação de jovens e adultos.

■ Educar FCE

CARVALHO, Rosa Malena (organizadora) Educação Física escolar na educação de jovens e adultos. 1ª ed. Curitiba - PR, 2011.

DURANTE, Marta. Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos. Porto Alegre. Editora Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31.ed. São Paulo. Editora Paz e Terra, 2011.
_____. A importância do ato de ler. 51.ed. São Paulo. Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação. São Paulo: Cortez, 1994.---. (org.) O brincar e suas teorias. São Paulo Pioneira, 2011.

KURATANI, Sueli Uno. O lúdico: forma prazerosa de aprender. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Curso de Pedagogia. Faculdade Afirmativo. Cuiabá, 2004.

LINDGREN, Henry Clay. Psicologia na sala de aula: o aluno e o processo de aprendizagem; V. 1 - tradução de Hilda de Almeida Guedes. Rio de Janeiro. Livros Técnicos e Científicos, 1982.

MELLO, Fátima Eluzia de Camargo. Alfabetização na educação de jovens e adultos: uma reflexão sobre a importância da ludicidade. 2004. Disponível em: <http://www.cereja.org.br>. Acesso em 27/08/2016

OLIVEIRA. Aníê Coutinho de. Ludicidade e Psicomotricidade (obra organizada pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). 20.ed. 2009, p 37.

PENTEADO, Heloísa Dupas (Org.). Pedagogia da comunicação: teorias e práticas. São Paulo. Editora Cortez, 2001.

SCHWARTZ, Gisele Maria (Org.). Dinâmica lúdica: novos olhares. Barueri. Editora Manole, 2004.

SÃO PAULO (SP), Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orien-

■ Educar FCE

tação Técnica. Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas/ Secretaria Municipal de Educação- São Paulo: SME/DOT, 2016.

SILVA, Katia Cilene. Ludicidade e Psicomotricidade (obra organizada pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) 20.ed. 2009, p 37

SILVA, Renata Laudares. Lazer e gênero: suas relações com o lúdico. In: SCHWARTZ, G. M. (Org.). Dinâmica lúdica: novos olhares. Barueri. Editora Manole, 2004.

TESSARO, Josiane Patrícia; JORDÃO, Ana Paula Martinez. Discutindo a importância dos jogos e atividades em sala de aula. 2007. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0356.pdf>. Acesso em: 15/08/2016.

VYGOTSKY, Lev. A formação social de mente. 7.ed.São Paulo. Editora Martins Fontes, 2007.



Foto: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2014/07/escola-tecnica-de-bayeux-foto-francisco-fran%C3%A7a-6.jpg>

O CONSELHO DE ESCOLA: POSSIBILIDADES DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA



EMERSON VICENTE DA SILVA

Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Capital – UNICAPITAL (2008). Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, em exercício no cargo de Assistente de Diretor de Escola na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de São Paulo.

O objetivo deste artigo é fomentar a discussão sobre o Conselho de Escola como instrumento de democratização da Gestão Escolar. A abordagem adotada para esta pesquisa foi qualitativa, por meio do levantamento bibliográfico de autores de referência no assunto e legislações de âmbito Federal e do Município de São Paulo. Contempla uma análise do papel do conselho escolar com foco no estudo de algumas concepções teóricas, bem como de instrumentos legais que garantem a maior participação das pessoas nos processos de gestão democrática de escolas públicas. Procura evidenciar a importância gestão compartilhada e democrática da escola como condição essencial à melhoria da qualidade no ensino. Traz para a reflexão, aspectos legais e de organização do conselho escolar no Município de São Paulo.

Palavras-chave: Conselho Escolar; Gestão Escolar Democrática; Democracia Participativa; Ensino Público Municipal.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata da temática da gestão escolar com foco nas relações de poder e democracia existentes no âmbito escolar, com base na análise da figura do conselho escolar (legislação, estrutura e atuação), tendo como eixo norteador uma visão de gestão democrática e participativa dos recursos humanos, pedagógicos, e financeiros da escola. Está centrado na análise qualitativa do papel do conselho de escola e seu colegiado no fortalecimento da gestão escolar democrática e participativa sob a ótica da figura do diretor de escola frente à condução desse processo. O artigo está organizado em três partes. Inicialmente, apresenta algumas concepções teóricas e legais sobre conselho escolar e gestão democrática por meio da abordagem das leis e programas federais de tratamento do tema, além dos autores: Cury (2000), Luiz et. al. (2011), Oliveira (2011) e Paro (2000), que trazem sua contribuição teórica. Afunilando a pesquisa, aponta aspectos legais da organização e funcionamento do conselho escolar no Município de São Paulo. Por último, traz a conclusão do trabalho, que fundamenta o resultado da discussão acerca do desenvolvimento desta pesquisa.

CONSELHO ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA: ALGUMAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E LEGAIS

Em um contexto histórico de redemocratização do Brasil durante a década de 1980, os movimentos populares passaram a exigir maior participação nos processos de gestão pública. O desejo de participação da comunidade se insere nos debates da Constituinte, que geraram, por sua vez, em sua promulgação em 1988, a garantia de uma gestão democrática do ensino público na forma da lei. Em seu Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I – Da Educação, verificamos nos artigos 205 a 214 alguns princípios, direitos, deveres e responsabilidades que deveriam ser política e socialmente vivenciados e compartilhados a partir de então. Em síntese a referida lei defende:

- Gestão democrática do ensino público na forma da lei.
- Educação como direito de todos, dever do Estado e da família assegurada a universalização e gratuidade do ensino público.

□ A igualdade de condições de acesso e permanência na escola inclusive no atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências preferencialmente na rede regular de ensino.

□ Liberdade de aprender e pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

□ Aplicação de recursos públicos em educação na ordem de 18% para o Governo Federal e 25% para os Estados, Distrito Federal e Municípios.

Neste processo de gestão democrática da escola pública garantida pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), os conselhos escolares assumem uma nova função como instituição, com dimensão de órgão de Estado, expressa em sua organização. Não assume responsabilidade de governo, mas a responsabilidade mediadora de garantir a pluralidade social na participação e na tomada de decisões com vistas à garantia do desenvolvimento de uma educação com qualidade social.

Cury (2000) contribui brilhantemente para nosso entendimento acerca do conceito da palavra conselho a partir de sua origem etimológica e histórica: Conselho vem do latim Consilium. Por sua vez, consilium provém do verbo consulere, significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom-senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Obviamente a recíproca adição se compõe com o ver e ser visto e, assim, sendo, quando um Conselho participa dos destinos de uma sociedade ou de partes destas, o próprio verbo consulere já contém um princípio de publicidade (CURY, 2000, p.47)

Com base na idéia inicial do conceito de conselho podemos aprofundar nossos estudos para dar entendimento adequado ao conselho escolar e a sua importância fundamental na construção de uma gestão escolar participativa, emancipatória e democrática, em que a tomada de decisões deixa de ser um ato administrativo solitário do diretor para dar lugar ao debate coletivo de idéias e propostas. Nessa direção, Luiz et all (2011) conceitua o conselho de escola como: Um colegiado, entre outros, que possui função decisiva nessa democratização da educação, e da instituição escolar. Por ter características de um órgão que reúne diferentes segmentos (profissionais da escola e comunidade), possui papel importante como discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento de diversas práticas escolares, com perspectiva deliberativa, fiscal, consultiva e mobilizadora (LUIZ et all, 2011, p.72)

A escola e comunidade ao trabalharem sob esse olhar constituem-se um dos instrumentos primordiais na construção de uma sociedade de-

mocrática, pois universaliza o saber sistematizado pela humanidade em conjunto ao desenvolvimento de instrumentos de tomada de poder e consciência crítica, ética e cidadã. Dessa maneira, a democracia e o exercício da cidadania transcendem os processos eleitorais e passam a ser determinantes de todas as relações que envolvam o indivíduo, a sociedade civil e o Estado naquilo que diz respeito ao bem comum. (OLIVEIRA, 2011, p.32)

Em consonância a essas mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), aprovada em 1996 reiteram alguns dos princípios da Constituição Federal de 1988 e reforça a gestão democrática, que envolve todos os segmentos da comunidade escolar e local na abordagem e discussão dos rumos que a educação pública deve tomar, promovendo nesse sentido sua ampla participação na tomada de decisões, bem como a participação dos pro-

fissionais da escola na elaboração do projeto político pedagógico da escola, singular e adequado a suas reais necessidades. Garante nesse sentido, progressivos graus de autonomia de gestão escolar, nas esferas pedagógica, administrativa e financeira, reforçando a participação de diferentes segmentos na organização e gestão escolar. Com a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE aprovado em Lei federal Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, enfatiza-se mais uma vez a participação efetiva dos profissionais da educação pública na construção do projeto pedagógico das escolas assim como assegurar a participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares bem como defende a descentralização da gestão educacional, com o objetivo maior de subsidiar a autonomia da unidade escolar garantindo a ampla participação da sociedade no processo de gestão pedagógica, administra-

tiva e política da educação. Evidente que mesmo com as garantias legais de participação da sociedade em um processo de democratização da gestão escolar ainda nos deparamos com diversos obstáculos frente a essa realidade que perpassam desde a falta de informação dos membros do Conselho de Escola sobre a importância fundamental de sua atuação, assim como entraves burocráticos na forma escolha dos gestores educacionais. Nesse sentido, Paro (2000) acrescenta que os processos democráticos ocorrem na prática. Faz ainda uma crítica a forma pela qual o cargo de diretor é acessado em algumas localidades brasileiras, pois depende quase sempre de concursos públicos que ao medir competências técnicas não considera os interesses e necessidades da comunidade escolar, visto que a autoridade do diretor é delegada pelo Estado e legitimada pelo concurso público. Verifica-se isso no Município

■ Educar FCE

de São Paulo, de acordo com a aprovação do Estatuto do Magistério Municipal (Lei 11.229/92 alterada pela Lei Nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007), os cargos de Supervisor Escolar, Diretor de Escola e Coordenador Pedagógico são assumidos via concurso público de acesso dentre os integrantes da carreira do magistério municipal. O cargo de Assistente de Diretor de Escola segundo a referida legislação é cargo de confiança com indicação expressa do diretor da unidade escolar e nomeação pelo Prefeito em ato publicado no Diário Oficial da Cidade de São Paulo. Nesse sentido, o colegiado do Conselho Escolar precisa estar atento ao seu precioso papel na tomada de decisões coletivas e busca de melhores rumos ao processo educativo, para desenvolver em conjunto com a figura do diretor uma gestão escolar democrática e participativa em que a tomada de decisões deixa de ser um ato admi-

nistrativo solitário do diretor para dar lugar ao debate coletivo de idéias e envolver todos os interessados em um objetivo único comum, desenvolver uma educação efetivamente de qualidade. É importante destacar um interessante projeto político iniciado em 2004 pelo governo federal na figura do Ministério da Educação – MEC que instituiu o “Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares” (Brasil, 2004) que têm por objetivo, ampliar a participação ativa das comunidades na gestão das escolas públicas brasileira, por meio de um regime de colaboração mútuo e fortalecimento dos conselhos escolares rumo a construção coletiva de um projeto educacional acompanhando o processo de democratização social e propiciando a qualidade da educação. Esse programa instituído pelo governo federal resultou na publicação de diversos cadernos de estudos sobre a temática, além do desenvol-

vimento de cursos em plataformas de ensino a distância, cujo objetivo era capacitar os conselheiros escolares ao longo do país sob a perspectiva de Conselho Escolar como instrumento de participação social na gestão escolar democrática. Durante o ano de 2010, como cursista, tive a oportunidade de participar dessa formação à distância em Conselheiros Escolares ofertado pelo MEC – Ministério da Educação em parceria com a Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos escolares possui por objetivos :

- Ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas;
- Apoiar a implantação e o fortalecimento de conselhos escolares;
- Instituir, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, políticas de implantação e fortalecimento de conselhos escolares;

■ Educar FCE

- Promover em parceria com os sistemas de ensino a capacitação de conselheiros escolares;
 - Estimular a integração entre os conselhos escolares;
 - Apoiar os conselhos escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade;
 - Promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas, para a garantia da qualidade da educação.
- A educação entendida e colocada em prática dessa forma rompe com seu passado recente, tradicional, conteudista e excludente, para dar forma a um processo educativo politizado, que desenvolve o

pensar crítico, ético e emancipatório, que fomenta o debate e a tomada de decisões coletivas para o bem comum, garantido o exercício pleno da democracia na escola e sociedade como um todo.

ASPECTOS LEGAIS DE ORGANIZAÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

No Município de São Paulo, a legislação que rege o Conselho Escolar está pautada pelo Estatuto do Magistério Público Municipal (Lei 11.229/92 alterada pela Lei Nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007) que respeita e segue o contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9.394/96 (Brasil, 1996), com ênfase ao artigo 3º, inciso VIII que introduz o princípio da gestão democrática do ensino público e no artigo 14, incisos I e II, que garante aos sistemas de

ensino, definirem as normas de Gestão Democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação da comunidade escolar e local em conselhos de escola ou equivalentes. De acordo com a Lei Municipal 14.660/2007 (São Paulo, 2007) em seu artigo 117 “o Conselho de Escola é um colegiado com função de-

liberativa e direcionada à defesa dos interesses dos educandos e das finalidades e objetivos da educação pública do Município de São Paulo”. Tem por competências, segundo o Artigo 118: I - discutir e adequar, no âmbito da unidade educacional, as diretrizes da política educacional estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação e complementá-las naquilo que as especificidades locais exigirem; II - definir as diretrizes, prioridades e metas de ação da

■ Educar FCE

escola para cada período letivo, que deverão orientar a elaboração do Plano Escolar;

III - elaborar e aprovar o Plano Escolar e acompanhar a sua execução;

IV - participar da avaliação institucional da escola face às diretrizes, prioridades e metas estabelecidas;

V - decidir quanto à organização e o funcionamento da escola, o atendimento à demanda e demais aspectos pertinentes, de acordo com as orientações fixadas pela Secretaria Municipal de Educação, particularmente:

a) deliberar sobre o atendimento e acomodação da demanda, turnos de funcionamento, distribuição de séries e classes por turnos, utilização do espaço físico, considerando a demanda e a qualidade de ensino;

b) garantir a ocupação ou cessão do prédio escolar, inclusive para outras atividades além das de ensino, fixando critérios para o uso e preservação de suas instalações, a serem regis-

trados no Plano Escolar;

VI - indicar ao Secretário Municipal de Educação, após processo de escolha, mediante critérios estabelecidos em regulamento, os nomes dos Profissionais de Educação para, ocupar, transitoriamente ou em substituição, cargos da Classe dos Gestores Educacionais da Carreira do Magistério Municipal, por período superior a 30 (trinta) dias;

VII - analisar, aprovar e acompanhar projetos pedagógicos propostos pela equipe escolar ou pela comunidade escolar, para serem desenvolvidos na escola; (São Paulo, 2007)

Deverá o Conselho de Escola, em sua composição, contemplar o critério de paridade e proporcionalidade. A paridade numérica, com o objetivo de que a soma dos representantes de pais e alunos deverá sempre ser igual ao número de representantes da equipe escolar. A proporcionalidade, diz respeito a garantir a representativi-

dade entre todos os segmentos da comunidade escolar. Assim, o conselho de escola é composto por: Diretor de Escola (membro nato) equipe docente (professores na unidade escolar), equipe técnica (Assistente de Diretor e Coordenador Pedagógico na unidade escolar), equipe de apoio a educação (Agente Escolar, Auxiliar Técnico de Educação e Secretário de Escola na unidade escolar), alunos (matriculados no 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos) e pais ou responsáveis pelos alunos. Ressalta-se que poderão participar também, com direito a voz e sem direito a voto: comunidades, membros de outras Secretarias e da Secretaria Municipal de Educação bem como representantes de entidades conveniadas. (São Paulo, 2007).

Uma questão importante para o fortalecimento da gestão democrática dos conselhos escolares no Município de São Paulo é a escolha

■ Educar FCE

do Presidente do colegiado, que é livremente eleito dentre os membros do conselho. A eleição dos membros, de maneira geral, é realizada em assembleia convocada pelo Presidente do Conselho de Escola vigente, ou no caso deste ainda não existir, pelo Diretor de Escola, cujo processo eleitoral se dá dentre seus pares, respeitados os respectivos segmentos e os critérios de proporcionalidade e paridade. Além disso, o conselho escolar poderá ter de 16 até 40 membros. Esta quantidade é estabelecida de acordo com o número de salas de aula em funcionamento na unidade escolar. É importante frisar que os representantes elegem também, a proporção de 50% de suplentes, que substituem os titulares em caso de ausências ou outros impedimentos. Ressalta-se que o mandato dos membros eleitos inicia-se em 30 dias após o início do ano letivo e pode ser prorrogado até a posse do novo conselho de escola.

As reuniões ordinárias do conselho de escola ocorrem mensalmente, sendo previstas, geralmente, onze reuniões no calendário de atividades escolares (uma por mês de fevereiro a dezembro), organizado no início do ano letivo e convocadas pelo presidente, com 72 horas de antecedência, com pauta definida na convocação. Existem também as reuniões extraordinárias, sem número previsto no decorrer do ano, que tratam de casos emergenciais ou de interesse da unidade que podem ser convocadas pelo presidente do conselho de escola, ou a pedido da maioria simples de seus membros que emitem requerimento ao presidente dos trabalhos, especificando a urgência e necessidade da convocação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da gestão escolar democrática e participativa, presente e defendida em várias legislações educacionais brasileiras, nos faz refletir como o trabalho do gestor escolar pode influenciar sobremaneira para o sucesso ou fracasso das relações democráticas no espaço escolar.

O trabalho de um gestor escolar comprometido com a democracia toma força no dia a dia, por meio de sua postura profissional tendo em vista desempenhar papel de facilitador de ações, integrador e líder de equipe, coordenado o trabalho escolar de modo participativo e emancipatório.

Uma vez integrada, as práticas escolares na tomada de decisões coletivas, as pessoas envolvidas no processo educativo, tomam para si a responsabilidade dos rumos que a educação pública deve tomar. Além disso, desenvolvem a consciência de sua importância no processo de

mudanças de práticas pessoais e políticas, uma vez que se sentem importantes e valorizados como sujeitos.

Sabemos que a gestão escolar democrática é nosso desafio imediato da escola pública brasileira, ainda mais que a escola nos dias atuais vive um processo de democratização que surge como demanda de uma sociedade que desenvolve uma consciência democrática. Precisamos compreender que, a democratização das relações desenvolvidas no cotidiano das escolas públicas depende mais de nossas ações práticas individuais e coletivas, do que de medidas político educacionais impostas.

Por fim, a viabilização da gestão escolar democrática, será apenas possível, quando abolirmos das escolas, práticas arcaicas e autoritárias que ainda permeiam as relações no cotidiano escolar. É necessário dar forma a construção de um projeto

político pedagógico que busque a participação coletiva de todos na tomada de decisões, favorecendo a autonomia da gestão dos recursos escolares e por consequência construindo coletivamente uma educação de qualidade social reconhecida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07/04/2017.

_____. Lei federal nº 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: 10/04/2017.

_____. Lei federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10/04/2017.

_____. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica. Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília, 2004.

CURY, Carlos R. Jamil. Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (Orgs.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

LUIZ, Maria Cecília (org). Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação. São Paulo: Xamã, 2010.

OLIVEIRA, Márcia Cristina de. Caminhos para a gestão compartilhada da educação escolar. Curitiba: Ibpex, 2011. (Série Processos Educacionais)

PARO, Victor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2000.

SÃO PAULO. PREFEITURA DO MUNICIPIO DE SÃO PAULO. Lei municipal nº 11.229 de 26 de junho de 1992 (alterada pela Lei Nº 14.660, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2007). Dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/1992/1122/11229/lei-ordinaria-n-11229-1992-dispoe-sobre-o-estatuto-do-magisterio-publico-municipal-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 07/04/2017.

_____. PREFEITURA DO MUNICIPIO DE SÃO PAULO. Lei municipal nº 14.660 de 26 de dezembro de 2007. (Dispõe sobre a alteração da Lei Nº 11.229, DE 26 de junho de 1992.). Dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal, e dá outras providências. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=27122007L%20146600000. Acesso em: 07/04/2017.



Foto: <http://pisoetabelasalarial.com.br/wp-content/uploads/2015/12/img20150917193577050723.jpg>

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA VISÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL I



EVELLYN CLAYN NAFTALY SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2013); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI C.E.U EMEI Braz Jaime Romano.

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma pesquisa teórica-prática, relatada passo a passo, em busca de possíveis soluções para o problema sobre a visão dos professores do fundamental I referente à Avaliação da Aprendizagem. O tema escolhido para ser abordado neste trabalho é o da Avaliação da Aprendizagem no 1º ciclo do ensino Fundamental, especificamente de 2ª série. Esse tema chamou a atenção, pois é comum a maioria dos professores encontrarem dificuldades para realizar essa tarefa que é considerada tão complexa e importante. Busco deixar claro que minha concepção de avaliação, é aquela na qual se busca o tempo todo estar observando e pensando as situações didáticas que envolvem aluno e professor, com a intenção de que esta possa servir de base para a reflexão, tomada de consciência e de decisões sobre a prática. Dessa forma, procuro utilizar autores como: Jussara Hoffman e Cipriano Carlos Luckesi com os quais compactuo com seus conceitos sobre a avaliação, a fim de encontrarmos respostas pertinentes aos pontos-chave levantados, o que colabora com as possíveis tomadas de decisão em relação às hipóteses de so-

lução do problema. Por meio de questionamentos, leituras em diferentes fontes, do resgate da memória sobre a temática e conversas discutidas com as professoras de escolas Municipais de São Paulo, pude elaborar o problema de pesquisa.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Série inicial; Avaliação mediadora.



INTRODUÇÃO

A autora Jusara Hofman fala sobre novos olhares em relação à Avaliação da Aprendizagem que acaba sendo um processo regulador sobre a individualidade de cada educando, apontando seus limites e possibilidades, retrata a avaliação mediadora e as posturas avaliativas diferenciadas que os professores vivem no dia a dia, das dificuldades encontradas nos caminhos percorridos pelos mesmos,

nos faz ver de como é a vida dos educandos dentro da área pedagógica e no desenvolvimento de mudanças de novas práticas escolares que surgem a cada dia, que são estudadas e discutidas pelos mesmos para que se possa assumir uma nova postura diante da ação avaliativa. A Legislação retratando os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental (1a a 4a séries). Os PCN's defendem que a responsabilidade da avaliação deve ser compar-

tilhada; não ser função exclusiva do professor. ECA Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, esta lei regulamentada da qual nos ocupamos, tendo como resultados finais a visão diretamente na criança e no adolescente, o da avaliação feita pela escola, de acordo com seu regimento, onde devemos refletir a aprendizagem precisa, para a qualificação de que crianças e adolescentes tenham trabalho e segurança para ter uma vida melhor, passos significativos foram dados nos últimos dez anos, para

a garantia da consolidação do atendimento educacional das crianças, na faixa etária de 0 a 06 anos e Concepção de Avaliação na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), podemos perceber então que por certo,

o que a de novo em termos de Avaliação na nova LDB, é a atual exigência que a lei impõe aos sistemas públicos e particulares de ensino, de efetivarem um processo avaliativo contínuo e qualitativo, mediador em escolas

e universidades diante dos índices assustadores de evasão, reprovação e denúncias de decisões arbitrárias e ilógicas na avaliação de estudantes em todos os níveis.

BASES TEÓRICAS

Considerando a Avaliação de Aprendizagem escolar como apreciação da competência ou progresso de um aluno, faço uma abordagem teórica acerca do tema que diante das discussões por ser um tema polêmico, esclareço quais no-

vos sentidos e orientações vêm sendo sugeridas para a sua transformação prática. Luckesi (1999) nos apresenta a avaliação como um “juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”, e não como um julgamento definitivo sobre

algo. Abordam-se os conceitos e definições dos principais aspectos relacionado ao estudo em questão, entre eles: Pedagogia do exame Institucional e uma prática crítica e construtiva na docência.

PEDAGOGIA DO EXAME INSTITUCIONAL

A prática pedagógica está voltada para provas e exames, os professores utilizam as provas como instrumento de ameaça e tortura prévia dos alunos se apoiando nesse conceito como elemento motivador da aprendizagem, as provas e exames são aplicados conforme interesse do professor e do

sistema de ensino e nem sempre se leva em consideração o que foi ensinado. Luckesi (1999, p.17) aponta: [...] “pedagogia do exame”. O mais visível e explícito exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino do terceiro ano do 2º Grau, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas

para um treinamento de “resolver provas”, tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a Universidade. O autor complementa que a pedagogia do exame sob a qual vivemos possui muitas consequências. Pedagogicamente; Psicologicamen-

te e a Sociologicamente. Luckesi(1999,p.25)relataque: Pedagogicamente, ela centraliza a atenção nos exames; não auxilia a aprendizagem dos estudantes. Psicologica- mente, é útil para desenvolver personalidades submissas e Sociologicamente, a avaliação da aprendizagem, utilizada de forma fetichizada, é bastante útil para os pro- cessos de seletividade social.

UMA PRÁTICA CRÍTICA E CONSTRUTIVA NA DOCÊNCIA

Para Luckesi (1999, p.120) [...] “critica na medida em que compreenda, proponha e desenvolva a prática docente no contexto de suas determinações sociais; construtiva na medida em que trabalhe com princípios científicos e metodológicos que deem conta da construção do ensino e da aprendizagem para o desenvolvimento do educando”. Os professores não estão preocupados com o desenvolvimento do educando e nem com o seu aprendizado cumprem apenas seu papel mecanicamente dentro da escola, o desenvolvimento do educando não vai do individual para o social, mas sim do social para o individual. O desenvolvimento do educando significa a formação de suas convicções afetivas, sociais e políticas e suas diversas facetas: a cognição, a afetividade, a psicomotricidade e o modo de viver. Na visão do autor Luckesi (1999, p.121) Tanto do ponto de vista do sistema educativo (governos federal, estadual e municipal) quanto do educador “é preciso estar interessado em que o educando aprenda e se desenvolva, individual e coletivamente”. A meu ver, esse é um princípio político-social importante da atividade educativa escolar. “Do ponto de vista individual, existem manifestações cotidianas nas falas dos professores que denotam não estarem preocupados com a efetiva aprendizagem e com o desenvolvimento dos educandos”. Por exemplo, nos corredores das escolas, assim como nas salas de professores, ouvem-se expressões como as que se seguem:

- Não aguento mais aqueles alunos...
- Que porre ser professor! Só estou nesta profissão porque não consigo outro emprego...
- Meus alunos só servem para me aporrinhar a cabeça...
- “Meus alunos vão ver o que vou fazer com eles no dia da prova...”(Luckesi 1999,p.122).

O autor conclui que “Essas e muitas outras expressões denotam o quanto, muitas vezes, à conduta dos professores não está comprometida com a perspectiva de um efetivo interesse na aprendizagem e desenvolvimento dos educandos” [...]. (Luckesi, 1999 p.122).

UM ATO AMOROSO AO ACOLHIMENTO

Durante as falas do autor a sua preocupação com a denúncia da situação escolar concreta, quanto com o anúncio de possibilidades de ação, ele ressalta que falou mais dos aspectos negativos da avaliação da aprendizagem escolar, e deseja abordar os aspectos positivos. De acordo com Luckesi (1999, p. 168) “Quero clarificar como o ato de avaliar a aprendizagem, por si, é um ato amoroso. Entendo que o ato de avaliar é constitutivamente amoroso”. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo a inclusão; destina-se a melhoria do ciclo de vida, deste modo, por si, é um ato

amoroso. O ato de avaliar não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois não é um ato seletivo. Segundo Luckesi (1999, p. 171): O ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é). Assim, manifesta-se o ato amoroso consigo mesmo e com os outros. O mandamento “ama o teu próximo como a ti mesmo implica o ato amoroso que, em primeiro lugar, inclui a si mesmo e, nessa medida, pode incluir os outros. O ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são; acolhe para permitir que cada coisa

seja o que é neste momento. Por acolher a situação como ela é o ato amoroso tem a característica de não julgar. Julgamentos aparecerão, mas, evidentemente, para dar curso a vida e não para excluí-la. Na passagem de Maria Madalena, Jesus Cristo incluiu-a no seio dos seres humanos comuns, enfrentando os fariseus com a frase: Atire a primeira pedra, quem não tiver pecado”. Com essa expressão, ele a acolheu; e, porque acolhida, Madalena foi curada no corpo e na alma. O acolhimento integra, o julgamento afasta.

NOVOS OLHARES SOBRE AVALIAÇÃO

Avaliação da aprendizagem é um processo regulador sobre a individualidade de cada educando, apontando seus limites e possibilidades. A regulação da aprendizagem como da ação pedagógica deve possibilitar ao educador redimensio-

nar as trajetórias a serem percorridas desembocando numa prática formativa. De acordo com Jussara Hoffman (1998, p.18): A prática avaliativa nas escolas e universidades vem sendo severamente criticada por negar e/ou desrespei-

tas as diferenças individuais dos educandos, em quaisquer áreas do desenvolvimento (social, intelectual, moral, física). Muitas vezes, na escola o diferente é negativo percebe-se a homogeneidade, a uniformidade denominando-a por padrão

normal. Poder-se-ia dizer, inclusive, que o diferente é anormal em educação. A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Na visão de Hoffman (1998, p.11): Sucesso e fracasso em termos de aprendizagem parecem ser uma perigosa invenção da escola. E verdadeiramente questionável os indicadores desses conceitos que tendem a provocar uma oposição entre práticas avaliativas e o respeito às crianças e jovens brasileiros no seu direito constitucional a educação. Tomar objetivos, precisos e mensuráveis os indicadores de sucesso e fracasso permanece, ainda, como um dos mais sérios intentos de todas as escolas, que negam a individualidade de cada educando em razão de parâmetros avaliativos perversos e excludentes. Avaliação da aprendizagem

tem como intuito identificar as carências e primazias, situando o educador e o educando no processo escolar. Nesse sentido, ela possibilita o aperfeiçoamento do ensino que vem sendo desenvolvido, deixando de ser meramente classificatória, tornando-se um trajeto capaz de levar o aluno ao aprendizado. Porém essa prática não vem acontecendo nas escolas, a avaliação tornou-se um instrumento de exclusão. Conforme Jussara Hoffman (1998, p.12): [...] É secular o massacre aos estudantes em nome do uso de testes e outros procedimentos comprovadamente falhos no que diz respeito a uma compreensão mais ampla de sua aprendizagem. Essa é uma escola que fracassa porque não exerce efetivamente uma ação educativa de respeito e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. O professor deve ser seriamente comprometido com o juízo de valor emitido sobre

o educando, pois pode falhar ao considerar o processo avaliativo uma ação constativa. Em uma proposta de avaliação, não podemos dar ênfase somente as respostas certas ou erradas, mas também, e com relevada importância, ao como um aluno chega a tais respostas, tantos as certas quanto às erradas. Segundo Jussara Hoffman (1998, apud KESSELRING, 1993, p.98): O que se pode dizer é que todo educador precisa dar-se conta de que é seriamente comprometido com o juízo de valor emitido sobre o educando. Seu olhar estreita-se perigosamente ao considerar o processo avaliativo como uma ação objetiva e imparcial, puramente constatativa sobre o fazer do aluno, como uma coleta de dados observáveis. Ao estabelecer um juízo de valor sobre o que observa, o professor interpreta o que vê a partir de suas experiências de vida, sentimentos e teorias. Na avaliação

■ Educar FCE

educacional há que se levar em conta a relação entre o avaliador e o avaliado. O educador utiliza-se das provas escritas como fator negativo de motivação. O estudante deverá se dedicar aos estudos não por que os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim por que estão ameaçados. A avaliação apenas com a função de classificar educandos, não dando ênfase ao desenvolvimento, em pouco ou em quase nada auxilia o crescimento deles na aprendizagem. Para Hoffmann (1998, p. 14): A abstração reflexionante leva a compreensão e o sujeito opera sobre os dados

percebidos do objeto no sentido de transformá-lo a partir das relações que estabelece. Para chegar à valoração, a pessoa passa a esfera da reflexão sobre o que observa, onde seu pensamento e seu juízo controlam as primeiras impressões. Ou seja, ao avaliar, o professor interpreta os dados observados a partir de suas próprias posturas e concepções. [...] cada avaliador se denuncia ao avaliar pela releitura própria do que vê a partir de suas próprias concepções e do grau de saber sobre uma disciplina ou a área de conhecimento. Percebo que a avaliação do processo de aprendizagem e de ensino, possibilita investigar e refletir sobre a ação

do aluno e do educador, portanto o professor deve estar comprometido no sentido de buscar seu aperfeiçoamento. Na visão de Hoffmann (1998, p.17): Diria, em síntese, que os professores não são (culpados) pelos resultados obtidos pelos alunos, mas são, sim, responsáveis. Serão, entretanto, culpados se não forem comprometidos no sentido de buscar o seu aperfeiçoamento e se não preservarem a sensibilidade ao lidar com a complexidade do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados, a avaliação de aprendizagem tem papel fundamental no processo avaliativo, que por isso necessita durante a ação educativa, incentivar, estimular e buscar o que o aluno precisa realmente para ter um ensino-apren-

dizagem de qualidade. Com estratégias diferenciadas, possibilitando o acolhimento, a integração e a inclusão dos sujeitos para o conhecimento do seu cotidiano. É imprescindível ao professor dar oportunidade para que os educandos possam

trocar ideias, se expressarem e participarem dos trabalhos em grupo ou individuais e que essa prática precisa estar em harmonia, na união e no clima de afetividade entre alunos e professores. Portanto, a partir destas reflexões, concluo que cada

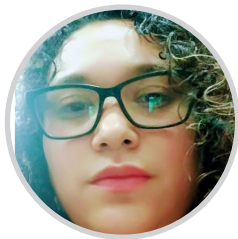
vez mais seja maior o compromisso que os profissionais da educação tendem a desenvolver as práticas sustentadas na formação de pessoas mais humanas, compreensivas de caráter e solidárias, que pode ser possível se fundamentadas em atos inclusivos, integradores, e acolhedores.

REFERÊNCIAS

- ECA. Estatuto da criança e do adolescente. Centro Brasileiro para a Infância e a adolescência. Ministério da Ação Social, Brasília. 1990.
- HOFFMANN. Jussara Maria Lerch. A avaliação Mediadora uma prática em Construção da Pré-escola a universidade. Porto Alegre Educação e Realidade, 1993.
- HOFFMANN. Jussara Maria Lerch. Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre Mediação1998.
- Luckesi. Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 9º Ed. - São Paulo. Cortez, 1999.
- Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.



INCLUSÃO: O FATO QUE É FATO



FABIANA ISIDORO FERRO KURGONAS

Graduação Pedagogia (Licenciatura Plena) pela Faculdade Hermínio Ometto (2011) Professora de Ensino Fundamental I da Prefeitura de Itaquaquecetuba na EMEF Vereador João Marques e Prefeitura de São Paulo na EMEF Professor Almeida Junior

Na busca pela eficiência escolar, a inclusão na sala de aula tem deixado de segregar para unir os diferentes, a equidade e a qualidade devem fazer parte deste contexto, assim, ter o privilégio de conviver e com a diversidade em uma educação democrática. Devemos reconhecer a integração como uma necessidade educativa, um direito do aluno além do cumprimento da legislação vigente no país uma efetivação ao direito a educação preferencialmente na rede regular de ensino. Este processo oportuniza a construção de uma sociedade mais solidaria, a escola é o melhor ambiente para aprender a lidar com as singularidades. O conhecimento se dá na convivência com o outro, pois a aprendizagem é social.

Palavras-chave: Inclusão; Diversidade; Valorização.

INTRODUÇÃO

OBJETIVO GERAL:

Cada vez mais crianças consideradas “diferentes” ou “especiais”, portadores de necessidades especiais (físicos, intelectuais, cegos, surdos etc.) frequentam salas de aula regulares, o que se tem mostrado eficiente para seu aprendizado, auxiliando no seu desenvolvimento acadêmico, em habilidades sociais e comunicativas, bem como na sua aceitação e autovalorização. Os demais alunos também se beneficiam, pois se tornam mais sensíveis às questões de discriminação que acontecem no cotidiano e muito mais críticos sobre as formas de estereótipos produzidas socialmente. A inclusão é uma oportunidade para a criança se desenvolver e envolver outros em um processo de igualdade no qual todos são contemplados.

OBJETIVO ESPECÍFICO

A aprendizagem com o ambiente escolar e se compartilhada é essencial para que o desenvolvimento aconteça, dentro de um grupo. Segundo Gabriel Chalita “A inclusão é uma oportunidade para a criança revelar seu potencial nas áreas em que a deficiência a privou[...] É fundamental que ela seja inserida em todas as práticas educativas determinadas em sala de aula, pois o aprendizado pode ser conjunto, embora com objetivos e processos diferenciados”.

JUSTIFICATIVA

Priorizar a qualidade de ensino regular é um desafio que precisa ser assumido por todos e um compromisso inadiável nas escolas, é importante compreender que a inclusão escolar, atinge seu sucesso quando a aceitação acontece. O desafio é mostrar que é possível haver aprendizagem mediante a integração. Para haver sucesso neste processo devemos valorizar a diversidade humana, a integração de todos os indivíduos, superar preconceitos e dificuldades. O desenvolvimento depende do envolvimento de todos no processo. Inclusão é estar com, é interagir como outro.

PROBLEMA

Valorizar a diversidade é o primeiro passo para um processo inclusivo e preciso vencer preconceitos e resistências para al-

cançar este ideal. Toda a pessoa tem direito a uma educação de qualidade de onde necessidades individuais possam ser

atendidas dentro de um ambiente enriquecedor e estimulante.

REVISÃO DA LITERATURA

No Brasil a inclusão é favorecida por lei, nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência. Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. O ECA Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069, no Art. 53, assegurará a todos o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola

e atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede pública de ensino. O decreto nº 3.298 de 1999 regulamentada na lei 7.853/89 que estabelece a matrícula compulsória, em cursos regulares de escolas públicas e particulares, de pessoas com deficiência, o PNE/2.001 Plano Nacional de Educação que explicita a responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e Municípios na implementação de sistemas educacionais que assegurem o acesso e a aprendizagem significativa a todos os alunos. Para entender os benefícios da inclusão da pessoa com Necessidades Especiais na sala de aula, mencionamos a teoria sociocultural de Lev

Semenovich Vygotsky (1896-1934) que referiu à sociabilidade, interação e cultura "... as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio - cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma a si mesmo. [...] quando o homem modifica o ambiente por intermédio do seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro". Segundo as ideias de Vygotsky, o homem intera-

ge com o meio se modifica e modifica o meio. Para a pessoa com deficiência isso pode acarretar na sua inserção na sociedade, além do desenvolvimento da heterogeneidade, o exercício da solidariedade, o respeito e garantia da cidadania como indivíduo participante e ativo na sociedade. Destaca-se Fonseca (INSTO-BÁUS e MOSQUERA, 2.004, p.45) que [...] a escola assume-se como uma instituição social antidiscriminatória, na qual todos os estudantes, com ou sem problemas, integrados ou marginalizados, são acolhi-

dos, na qual a exclusão é igual à zero, na qual todos podem se considerar proprietários dum bem social e dum sentimento comunitário profundo que é a inclusão total de todas as crianças na escola independente da sua diversidade biossocial. Segundo Maria Tereza Égler Mantoan (Todas as crianças são bem-vindas à escola) “o principio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência [...] toda criança precisa da

escola para aprender e não para marcar passos ou ser segregada em classes especiais e atendimento à parte”. A escola para grande parte da população brasileira é o único espaço real de acesso ao conhecimento. Precisamos, sim, ressignificar o cotidiano escolar através da construção de novos diálogos, cujo no contexto ninguém esteja excluído, de onde consolide o maior de todos os valores que é o reconhecimento e o respeito pela diversidade humana, como base de uma sociedade mais justa e mais solidaria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analises desenvolvida através de pesquisas e consultas em diversas fontes tais como: livros, revistas, sites e artigos acadêmicos. Para desenvolvimento de um trabalho que tenha caráter objetivo e efetivo, buscamos a leitura discussão e reflexão com finalidade de aplicar na realidade os resultados

obtidos, que visa além de informar sensibilizar profissionais quanto à importância e relevância da inclusão em sala de aula, destacando a qualidade e igualdade de ensino a todos dentro da Rede Publica de Ensino. Além da valorização da diversidade. Para Mantoan “melhorar as condições da

escola é formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos nos contradizer nem mesmo contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma

vida escolar marginalizada, mudando o rumo da trajetória escolar, encaminhando esses alunos indevidamente para modalidades de ensino especial e outros. A escola de qualidade, igualitária, conta com a formação destes profissionais, capacitando-os para aplicar no dia a dia o que vem em cursos e palestras, compartilhando ideias, sentimentos e ações, questionando a própria prática abertos para colaborar com seus pares, na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão. Percebemos que todos os alunos podem se beneficiar da inclusão e descobrir juntos à aceitação em relação a diferenças individuais, despertando consciência e respeito às necessidades dos outros. Valorizando a diversidade humana, a integração de todos os indivíduos sejam eles com dificuldades ou portadores de necessidades especiais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição. Da Republica Federativa do Brasil Lei LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-018/2015/lei/l13146.htm acesso em 15/05/2017.
- BRASIL. Constituição. Da Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm acesso em 15/04/2017 .
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos temas Transversais. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf> acesso em 15/04/2017.
- BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. Decreto Presidencial nº6949 de 25 de agosto de 2.009. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm acesso em 15/05/2017.
- BRASIL. Lei Federal nº9394 de 20/12/1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm acesso em 20/03/2017.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 1987.
- FREIRE, Paulo, Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1996.
- MANTOAN, M.T.E. Caminhos Pedagógicos. São Paulo: Memmon, 1993.
- VYGOTSKY, L.S. Pensamentos e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L.S A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ARTIGOS

ACADEMICOS

MANTOAN, M.T.E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. Disponível em http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/uma_escola_de_todos.htm acesso em 20/05/2017.

MANTOAN, M.T. E, Todas as Crianças São Bem Vindas a Escola. Disponível em <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.16.htm> acesso em 15/05/2017.

MARÇAL, S. Bezerra F.D. LUSTOSA S. As Habilidades do Professor no Processo Inclusivo Agente Transformador do Conhecimento. Disponível nas Faculdades Integradas Paulista SP 2.008 <http://www.fipsp.edu.br/uniespSolidaria.asp> acesso em 15/05/2017.



Foto: <https://semanamundialdobrincar.files.wordpress.com/2012/06/diadobrinquedo2.jpg>

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL



FABIO VALIM DOS SANTOS

Graduação em Ciências Físicas e Biológicas e Matemática pela FEOB - Faculdade Octavio Bastos (1997); Mestre em Educação, Comunicação e Administração pela Faculdade São Marcos (2007); Professor de Ensino Fundamental II - Matemática - na EMEF Antonio de Alcantara Machado, Diretor de Escola - na E.E. Prof. Ataliba de Oliveira

A importância do brinquedo no desenvolvimento da criança tem sido demonstrada, na contemporaneidade, pelo crescente número de pesquisas existentes no campo da educação segundo abordagens diversas nas áreas sociológica, psicológica e pedagógica. Estas pesquisas têm como objeto de estudo, entre outros, a influência da cultura na constituição dos brinquedos, a função destes na construção do psiquismo infantil ou ainda a importância de utilizá-los como recurso pedagógico, seja no contexto familiar ou em instituições coletivas, como creches ou pré-escolas.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Educação Infantil; Brinquedo

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo explorar, com o intuito de apresentar a necessidade do lúdico, bem como aprofundar a pesquisa sobre a história desta riquíssima atividade que é o “brincar na fase inicial da educação infantil”, pois desde a antiguidade as brincadeiras estiveram presentes no cotidiano das crianças. Por sua importância, algumas dúvidas impulsionam a busca por respostas, bem como a análise de textos de pesquisadores como Froebel, Kishimoto e diversos artigos correlatos que lançam luz sobre este tema tão contemporâneo e complexo. Friedrich Froebel, um dos primeiros estudiosos a pesquisar a importância do lúdico na infância, aponta como fator primordial o brincar na formação pessoal como sendo um fator indissociável da

formação social, cognitiva e de autonomia da criança nos primeiros anos escolares. Já a declaração Universal dos Direitos da Criança, no seu artigo 7º, ao tratar do direito ao acesso a Educação Básica, enfatiza o direito do brincar a todas as crianças.

Não é demais, no entanto, lembrar que esta preocupação com o brinquedo esteve presente, já na idade antiga, por exemplo, nos textos de Platão e Aristóteles (século IV a.C.). Segundo Kishimoto (1995), Platão colocava a importância de a criança aprender brincando para combater a opressão e a violência, enquanto Aristóteles enfatizava a necessidade de uso de jogos “sérios” como parte da educação das crianças pequenas, com o objetivo de prepará-las para a vida. Posteriormente esta mesma preocupação ressurgiu no século XVIII, associada à redescoberta da infância e

das particularidades infantis e se tornou valorizada com as concepções de Rousseau sobre a natureza infantil. Esse filósofo e pedagogo buscou mostrar, em seus estudos, que a infância não devia mais ser compreendida apenas como uma etapa que precede a idade adulta, mas sim, como um período da vida que possui características e necessidades próprias.

Ainda segundo Ariés, somente a partir do século XVIII, surgiu o moderno sentimento de infância e isso aconteceu quando surgiram novas descobertas, entre inúmeras outras no campo da medicina (descoberta de vacinas, de novos medicamentos, da relação higiene/saúde), possibilitada, em especial, por novas condições de vida que se estavam colocando ao homem, e isso se deu quando a família passou a reorganizar o seu espaço e a relação entre seus membros.

No princípio da vida, quan-

do a memória e a imaginação são ainda inativas, a criança só presta atenção àquilo que afeta seus sentidos no momento, sendo suas sensações o primeiro material de seus conhecimentos oferecê-las numa ordem conveniente e preparar sua memória a fornecê-las um dia na mesma ordem de seu entendimento, mas como ela só presta atenção a suas sensações, basta primeiramente mostrar-lhe, bem distintamente, a ligação destas sensações com os objetos que a provocam.

Ela quer meter a mão em tudo, tudo manejar: não contrarieis esta inquietação; ela sugere um aprendizado muito necessário. Assim é que ela aprende a sentir calor, frio, a dureza, a moleza. (Rousseau, apud Leme Goulart, 1994: p. 14).

Como observa Leme Goulart (1994), para Rousseau, a educação deve ser ativa, em sua concepção, pois o que dá o sentido de viver é agir, utilizar todos os órgãos e não

simplesmente respirar: por isso, é necessário habituar a criança a observar e seguir o caminho da natureza, de forma gradual e cuidadosa.

Assim, a partir da influência da postulação de Rousseau sobre a natureza do conhecimento da criança, deu-se início à elaboração de métodos próprios para a educação infantil, e o brinquedo é introduzido nos currículos das pré-escolas (Wayskop, 1995). É o que se verifica, por exemplo, nas propostas de alguns estudiosos e educadores do século XVIII em diante (Pestalozzi, Froebel, Decroly e Montessori, entre outros) nas quais se evidencia o interesse dos mesmos pelas crianças pequenas.

Percebe-se assim, a importância de Froebel, pelo fato de ter contribuído muito para a discussão sobre a educação infantil, na medida em que valorizava o brinquedo, a atividade lúdica e os destacava como de extrema validade no processo de desenvolvimento infantil. Com o nasci-

mento da Psicologia Infantil, no despontar do século XX, surgem novas concepções e pesquisas por parte de pensadores como Piaget, Bruner e Vygotsky, entre outros, que passam a discutir e a reafirmar a importância do ato de brincar. Emerge, assim, a valorização dos brinquedos e brincadeiras como nova fonte de conhecimento e de desenvolvimento infantil.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA E DO LÚDICO

A palavra “lúdico” tem sua origem na palavra latina “ludus” que quer dizer jogo, relativo a jogo, a brinquedo (HOUAISS, 2007). Para Almeida (2007) se o significado da palavra se achasse confinado apenas a sua origem, estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo.

Segundo Luckesi (2000), as atividades lúdicas são aquelas atividades que propiciam uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis.

Para Almeida (2007) as atividades lúdicas proporcionam a vivência plena do aqui - agora, integrando a ação, o pensamento e o sentimento. Tais atividades podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza: uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, um trabalho de recorte e colagem,

uma das muitas expressões dos jogos dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, uma ciranda, movimentos expressivos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades.

A brincadeira é um processo de relação da criança com o brinquedo, com outras crianças e com adultos, sendo assim, um processo de cultura. Uma das primeiras teorias sobre o brincar infantil, por exemplo, surgiu no século XVIII e entendia esta atividade como o produto de uma energia excedente (GROOS, 1896/1976).

O brincar pode funcionar tanto como estratégia para construção da individualidade, como para a inserção do indivíduo no grupo ao qual pertence. Desde o nascimento, a criança já brinca (ou talvez até brinque antes de nascer, dentro do útero). Os pais serão os seus primeiros brinquedos, pois é para eles que vai olhar e sor-

rir, (Kishimoto, 2002, p.139).

Quando a criança está por volta dos 4 anos, ela se interessa mais por desenhos complexos e elaborados, por brincadeiras de papai-e-mãe, médico, namorados, e assim exploram o seu corpo e o de outras crianças. Normalmente por volta dessa faixa etária, começam também a existir os famosos “amigos imaginários” e as brincadeiras com fantasias estão no seu auge (é comum os meninos “virarem” super-homens ou batmans).

Para Kishimoto (2005), o brincar propicia experiências, possibilita a auto-descoberta, a assimilação e a integração com o mundo por meio de relações e vivências, dando segurança e estímulo para o desenvolvimento.

O brincar pressupõe imaginação e regras. A imaginação é uma atividade mental que propicia a interação entre a realidade e os interesses e as necessidades da crian-

ça. Nenhuma brincadeira prescinde de regras e elas são levadas muito a sério. As regras desempenham o papel de determinar aquilo que vale no “faz-de-conta”. Brincando, a criança representa o que lhe é externo e interioriza, construindo seu próprio pensamento.

O brinquedo não é como o jogo que necessita de regras a serem seguidas, sendo assim, a criança pode brincar por horas de uma única atividade, e ao mesmo tempo ficar calma e relaxada no decorrer da brincadeira, pois distrai-se sem pressões decorrentes de regras. Ela brinca pelo prazer de brincar (ALVES, 2000, p. 74 e 75).

Ao observar uma criança brincando, o adulto pode compreender como ocorre sua visão e construção do mundo; como gostaria que ele fosse, o que a preocupa e os problemas que a cercam. A “brincadeira” é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo ao mergulhar

na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Dessa forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo (WAJSKOP, 2005, p.31).

Segundo Almeida (1992), é necessário que o educador se conscientize de que, ao desenvolver o conteúdo programático por intermédio do ato de brincar, não significa que está ocorrendo um descaso ou desleixo com a aprendizagem do conteúdo formal.

Para Benjamin (2002), quando a criança brinca, além de conjugar materiais heterogêneos (pedra, areia, madeira e papel), ela faz construções sofisticadas da realidade e desenvolve seu potencial criativo, transforma a função dos objetos para atender seus desejos. Assim, um pedaço de madeira pode virar um cavalo; com areia, ela faz bolos, doces para sua festa de aniversário imaginária; e, ainda, cadeiras se transformam em trem, em que ela tem a função de

conduto, imitando o adulto (KISHIMOTO, 2005, p.40).

Santos(1997), diz que o brincar foi bastante diferenciado pelas diversas sociedades humanas, assim como a criança. Até pouco tempo atrás a criança não tinha existência social, era vista como uma miniatura de adulto. Não se dava a devida importância ao seu desenvolvimento, tinham de crescer para depois servir para alguma coisa. O brinquedo era igualmente desqualificado, não sendo associado a aprendizagem e coisas sérias.

Para Almeida (2007), é brincando e jogando que a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de permanecer concentrado e outras habilidades perceptuais psicomotoras.

Muitos autores usam indistintamente o termo “brinquedo” para nomear tanto o jogo quanto à brincadeira. Daí, muitas vezes, ser im-

praticável distinguir estes termos com nitidez. Em seu livro "Brinquedo e Indústria Cultural", Salles Oliveira (1986: p.25), aponta quatro

possibilidades para se definir o que é o brinquedo, tiradas de um dos mais conhecidos dicionários brasileiros, organizado por Aurélio Bu-

arque de Holanda Ferreira (apud Oliveira, 1986: p. 25).



Foto: http://3.bp.blogspot.com/-78v_1pmj-B0/Uys8QWM6cXI/AAAAAAAAAS6Y/-fKrcSo7xw/s1600/DSC06960.JPG

O BRINQUEDO E SUA HISTÓRIA CULTURAL

Os brinquedos não foram em seus primórdios invenções dos fabricantes especializados; eles nasceram, sobretudo nas oficinas de entalhadores em madeira, fundidores de estanho etc... (Benjamin, 1982).

O brinquedo representava antigamente um produto secundário das diversas indústrias manufatureiras, os avanços da reforma obrigaram muitos artistas, que

até então haviam produzido para a igreja, a orientarem sua produção em vista da demanda de objetos artesanais e a substituírem as obras grandiosas por objetos de arte menores, feitos para decoração das casas.

Na segunda metade do século XIX, a criança ganha o próprio quarto de brinquedos, somente então uma estante na qual ela pode manter seus livros se-

parados de seus pais. Uma emancipação avança mais decididamente o brinquedo subtrai-se ao controle de família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também com os pais (Benjamin, 1982).

Ao imaginar as crianças com as bonecas de bétula, ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando, ao seu modo,

a sensibilidade infantil. Madeira, ossos, tecidos, argilas representam, nesse microcosmo, os materiais mais importantes e todos eles já eram utilizados em tempos parciais, quando o brinquedo

do significava ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos. Acreditava-se que o conteúdo imaginário do brinquedo determinava a brincadeira da criança, e que os seus

brinquedos dão o testemunho de uma vida autônoma e especial, um mundo simbólico entre a criança e o povo (Benjamin, 1982).

O BRINQUEDO E AS TEORIAS DE RESSIGNIFICAÇÃO CULTURAL

Uma das primeiras teorias sobre o brincar infantil, por exemplo, surgiu no século XVIII e entendia esta atividade como o produto de uma energia excedente (Groos, 1896/1976).

Já os estudiosos que dominaram as teorias do brincar na primeira metade do século XX, como Piaget (1945/1978) e Vygotsky (1933/1989), o definem a partir da sua relação com o desenvolvimento psicológico mais amplo. Posteriormente, temos teóricos, como Berlyne (1963), que explicam o brincar como um comportamento intrinsecamente motivado; e Bruner (1972/1976), que postula o brincar como uma atividade que deve facilitar a apren-

dizagem e/ou a prática de comportamentos específicos. Um outro enfoque teórico (Schwartzman, 1978) enfatiza as relações entre texto e contexto no brincar infantil. Dele derivam os estudos preocupados em estabelecer o papel dos diferentes contextos na estruturação do brincar. Schwartzman talvez tenha sido uma das primeiras investigadoras a chamar a atenção para este fato, salientando que é importante interpretar os textos do brincar levando em consideração os contextos sociais específicos em que eles se desenvolvem.

A autora enfatiza que não podemos separar artificialmente o texto e o contexto

em que o brincar acontece, mas que devemos relacionar esta atividade ao valor e ao lugar que lhe são determinados pela cultura na qual ela ocorre, para desse quadro derivarmos o significado do brincar.

Como aponta Pedrosa (1996), a criança, desde seu nascimento, integra-se num mundo de significados construídos historicamente e, da interação com seus parceiros sociais, envolve-se no processo de significação dela própria e de objetos, eventos e situações outras, construindo e reconstruindo ativamente novos e velhos significados.

Segundo Shweder (1991),

cognição e cultura têm sido vistas, muitas vezes, como processos separados. As teorias desenvolvidas na área da Psicologia Cultural, por sua vez, entendem estes processos como interdependentes.

Lucariello (1995) salienta que a Psicologia Cultural deveria ter como unidade de análise as realidades ou estruturas culturalmente compartilhadas das quais as pessoas interpretam os ambientes, ou seja, coloca que é necessário articular o papel da pessoa, que é quem interpreta a realidade de categorias ou estruturas socialmente e culturalmente compartilhadas, na análise de qualquer fenômeno.

Para Wertsch (1991), é o enfoque sociocultural da mente que deve explicar e descrever a ação humana. Esta ação é mediada porque ela é executada pelo indivíduo ou grupo que emprega um código cultural, o qual promove a ligação entre o funcionamento sociocultural e o funcionamento mental.

A ação humana provém então de um contexto em que indivíduo e sociedade são compreendidos como inter-relacionados (Wertsch, 1995). Esse autor enfatiza que uma situação, evento ou objeto, têm muitas interpretações possíveis e que o diálogo serve tanto para impor uma interpretação particular quanto para criar uma realidade social compartilhada temporalmente.

A esta visão, Valsiner (1988) acrescenta que o desenvolvimento da criança ocorre em ambientes que são fisicamente estruturados de acordo com os sistemas de significado cultural das pessoas que habitam estes ambientes. Cultura, na concepção do autor, refere-se à organização estrutural de normas sociais, rituais, regras de conduta e sistemas de significado compartilhados pelas pessoas que pertencem a um certo grupo etnicamente homogêneo. Há duas facetas da cultu-

ra que são indistinguíveis: a cultura como entidade coletiva (significados compartilhados coletivamente) e a cultura como entidade pessoal (versão pessoal).

A primeira é aprendida pela criança no contexto das experiências vivenciadas em seus ambientes, quando, por exemplo, o professor utiliza o brinquedo para representar uma letra: “um carrinho representa a letra c”...

As crianças, por sua vez, como salientam Valsiner (1988) e Winegar (1988), transcendem a cultura de seus pais no processo de apreendê-la, reconstruindo as experiências adquiridas em seus espaços físicos, inventando cenários novos para exercer o seu faz-de-conta e criando novas funções para os objetos que lhe são oferecidos pelo grupo a que pertence. Ao fazer isto, ela externa sua compreensão dos eventos sociais e, ao mesmo tempo, reconstrói o significado social desta atividade. O faz-de-conta,

então, ocorre dentro de um ambiente culturalmente organizado em que a criança se desenvolve e o qual providencia os objetos que ela usará nesta atividade.

O brincar é uma atividade prática, na qual as crianças constroem e transformam seu mundo, conjuntamente, renegociando e redefinindo a realidade. Assim, o

brincar compreende uma construção da realidade, a produção de um mundo e a transformação do tempo e do lugar em que ele pode acontecer. A participação da criança nesta atividade requer um senso de realidade compartilhado do que é verdadeiro ou falso, certo ou errado (Packer, 1994).

O papel ativo da criança na

transmissão cultural garante que a cultura de sua geração vá além daquela de seus pais, pois as mensagens culturais emitidas pelos agentes à criança são ativamente assimiladas por ela em suas estruturas de conhecimento, de modos novos (Conti, De Luciane artigo, 2001)

O BRINQUEDO E AS TEORIAS DE RESSIGNIFICAÇÃO CULTURAL

Como já destacado, a palavra “lúdico” tem sua origem na palavra latina “ludus” que quer dizer jogo, relativo a jogo, a brinquedo (HOUAISS, 2007). Para Almeida (2007) se o significado da palavra se achasse confinado apenas a sua origem, estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo.

Segundo Luckesi (2000), atividades lúdicas são aquelas atividades que propiciam uma experiência de plenitude, em que nos en-

volvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis.

Para Almeida (2007), as atividades lúdicas proporcionam a vivência plena do aqui - agora, integrando a ação, o pensamento e o sentimento.

Tais atividades podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza: uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, um trabalho de recorte e colagem, uma das muitas expressões dos jogos dramáticos,

exercícios de relaxamento e respiração, uma ciranda, movimentos expressivos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades.

Almeida (2007), acredita que mais importante do que o tipo de atividade é a forma como ela é orientada e como é vivenciada, e o porquê de estar sendo realizada. “A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lú-

dico 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” (ALMEIDA, 2007).



Foto: <http://2.bp.blogspot.com/-HS33liUW58Y/UIDNPIhtMeI/AAAAAAAAAIs/G3llhnZnxtg/s1600/ciranda-cirandinha1.jpg>

CONCEITO E DEFINIÇÃO DE BRINCADEIRA

A brincadeira é um processo de relação da criança com o brinquedo, com outras crianças e com adultos, sendo assim, um processo de cultura.

Como citado no Dicionário virtual Wikipédia (2007): “As brincadeiras recreativas distinguem-se dos jogos por terem regras simples e flexíveis, não se necessitando de quadras, tabuleiros, instruções, treinamento, peças ou dispositivos especiais para delas se participar. No mais das vezes, devido à sua

simplicidade, brincadeiras são feitas por crianças. Somente umas poucas, como a mímica, são, ocasionalmente, feitas, também, por adolescentes ou adultos”.

Uma das primeiras teorias sobre o brincar infantil, por exemplo, surgiu no século XVIII e entendia esta atividade como o produto de uma energia excedente (GROOS, 1896/1976).

O termo “brincar”, serve para designar o conjunto de atividades que se as-

semelham entre si por seu caráter lúdico, como define Friedmann (2002, p. 12):

O brincar pode funcionar tanto como estratégia para construção da individualidade, como para a inserção do indivíduo no grupo ao qual pertence.

Desde o nascimento a criança já brinca (ou talvez até brinque antes de nascer, dentro do útero). Os pais serão os seus primeiros brinquedos, pois é para eles que vai olhar e sorrir.

Quando a criança está por volta dos 4 anos, ela se interessa mais por desenhos complexos e elaborados, por brincadeiras de papai-e-mãe, médico, namorados, e assim exploram o seu corpo e o de outras crianças.

Normalmente por volta dessa faixa etária, começam também a existir os famosos “amigos imaginários” e as brincadeiras com fantasias estão no seu auge (é comum os meninos “virarem” super-homens ou batmans).

Para Kishimoto (2005), o brincar propicia experiências, possibilita a auto-descoberta, a assimilação e a integração com o mundo por meio de relações e vivências, dando segurança e estímulo para o desenvolvimento.

O brincar pressupõe imaginação e regras. A imaginação é uma atividade mental que propicia a interação entre a realidade e os interesses e as necessidades da criança. Nenhuma brincadeira prescinde de regras e elas são levadas muito a sério.

As regras desempenham o papel de determinar aquilo que vale no faz-de-conta. Brincando a criança representa o que lhe é externo e interioriza, construindo seu próprio pensamento.

O brinquedo não é como o jogo que necessita de regras a serem seguidas, sendo assim, a criança pode brincar por horas de uma única atividade, e ao mesmo tempo ficar calma e relaxada no decorrer da brincadeira, pois distrai-se sem pressões decorrentes de regras. Ela brinca pelo prazer de brincar.

Ao observar uma criança brincando, o adulto pode compreender como ocorre sua visão e construção do mundo; como gostaria que ele fosse, o que a preocupa e os problemas que a cercam.

A “brincadeira” é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Dessa forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se direta-

mente com a criança e não se confundem com o jogo.

A importância do ato de brincar fica clara nos escritos de Nicolau (1988), quando afirma que:

Segundo Almeida (1992), é necessário que o educador se conscientize de que ao desenvolver o conteúdo programático, por intermédio do ato de brincar, não significa que está ocorrendo um descaso ou desleixo com a aprendizagem do conteúdo formal.

A criança não depende necessariamente da presença de objetos para brincar, podendo criar situações de faz-de-conta a partir, por exemplo, da verbalização referente a objetos ausentes. Ela pode ver-se, por exemplo, como professora de uma classe imaginária e reproduzir ou criar atitudes para essa situação, mesmo que a seu redor não exista aluno algum.

Pode-se afirmar que já foi superado parte do equívoco, de que o conteúdo imaginário do brinquedo determina-

va a brincadeira da criança.

Para Benjamin (2002), quando a criança brinca, além de conjugar materiais heterogêneos (pedra, areia, madeira e papel), ela faz construções sofisticadas da realidade e desenvolve seu potencial criativo, transforma a função dos objetos para atender seus desejos. Assim, um pedaço de madeira pode virar um cavalo; com areia, ela faz bolos, doces para sua festa de aniversário imaginária; e, ainda, cadeiras se transformam em trem, em que ela tem a função de conduto, imitando o adulto.

Conforme Kishimoto (2005), é através da brincadeira que a criança atribui sentido ao seu mundo. Cerisara (2002) coloca que toda situação imaginária que envolve o brinquedo já pressupõe regras, ocultas ou não e que o contrário é verdadeiro, ou seja, todo jogo tem, explicitamente ou não, uma situação imaginária envolvida. Nesse sentido, o faz-de-conta é em especial

significativo para o desenvolvimento infantil, por estar relacionado à imaginação.

Para Vygotsky (1998), a criação de situações imaginárias na brincadeira surge da tensão entre o indivíduo e a sociedade e a brincadeira libera a criança das amarras da realidade imediata, dando-lhe oportunidade para controlar uma situação existente.

Santos (1997) diz que o brincar foi bastante diferenciado pelas diversas sociedades humanas, assim como a criança. Até pouco tempo atrás a criança não tinha existência social, era vista como uma miniatura de adulto. Não se dava a devida importância ao seu desenvolvimento, tinham de crescer para depois servir para alguma coisa. O brinquedo era igualmente desqualificado, não sendo associado a aprendizagem e coisas sérias...

Para Almeida (2007) é brincando e jogando que a criança terá oportunidades de desenvolver capacidades indispensáveis a sua

futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de permanecer concentrado e outras habilidades perceptuais psicomotoras. Brincando a criança torna-se operativa.

Montibeller (2003) crê que é no brinquedo que a criança vive a interação com seus pares na troca, no conflito e no surgimento de novas idéias, na construção de novos significados, na interação e na conquista das relações sociais, o que lhe possibilita a construção de representações.

Para Packer (1994), brincar é uma atividade prática, “na qual a criança constrói e transforma seu mundo, conjuntamente, renegociando e redefinindo a realidade” (p. 273); “uma construção da realidade, a produção de um mundo e a transformação do tempo e do lugar em que ele pode acontecer” (p. 271). A participação da criança nesta atividade “requer um senso de realidade compartilhado que é verdadeiro ou fal-

so, certo ou errado” (p.271).

O Referencial Nacional Curricular Para Educação Infantil contempla a importância do brincar para construção do conhecimento, dizendo que: Vygotsky (1987) afirma que na brincadeira “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade” (p.117). Em sua visão, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal favorecendo e permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento real já alcançado permitindo-lhe novas possibilidades de ação sobre o mundo.

Brincar é, portanto, atividade que tem grande ocorrência na infância, devido à sua funcionalidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano.

O brincar como atividade livre e espontânea, é responsável pelo desenvolvimento físico, moral,

cognitivo, os dons ou brinquedos, objetos que subsidiam atividades infantis.

Santos (1997) acredita que o brincar exista desde que o mundo é mundo, que até mesmo possa anteceder a humanidade, visto que os animais também brincam... sendo assim, a ludicidade é uma constante, quer seja na sociedade humana, ou mesmo, na sociedade animal.

O Referencial Nacional Curricular Para Educação Infantil contempla a importância do brincar para construção do conhecimento, dizendo que: Nem todos os jogos e brincadeiras são sinônimos de divertimento, pois a perda muitas vezes pode ocasionar sentimentos de frustração, insegurança, rebeldia e angústia. Dessa forma, são sentimentos que devem ser trabalhados principalmente na escola, para que não se perpetuem impossibilitando que a criança tenha novas iniciativas.

Conforme Brougère (1998, p.17), “Os jogos e brin-

quedos são meios que ajudam a criança a penetrar em sua própria vida tanto como na natureza e no universo”.

Froebel define o brincar como ação livre da criança, a adoção da supervisão relaciona-se com o interesse em concebê-lo como forma eficaz de gerar unidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por isso, a criança, ao brincar, em interação com outras crianças, terá uma evolução mais rápida do pensamento, da linguagem, pois, na medida em que a brincadeira de “faz-de-conta” se desenvolve, ela sente necessidade de partilhar suas descobertas e experiências. Surgem, então, as colaborações momentâneas entre crianças: elas juntam brinquedos, idéias e conversam muito. Com a evolução do “faz-de-conta”, a criança assume diferentes papéis e logo vai percebendo as relações existentes entre os papéis sociais.

A criança em idade pré-escolar já efetua jogos de “faz-de-conta”, constrói, executa a linguagem oral e aprende através da interação com outras crianças. É através do “faz-de-conta” que a criança realiza sonhos e fantasias. Nele, a criança imita situações da vida real, dá novos significados aos objetos, ações, fatos, revelan-

do seus medos, angústias, alegrias, fantasias e sonhos.

No livro *Creches: crianças, faz-de-conta & cia*, Oliveira (1995) coloca a importância do papel de mediador que o adulto assume na relação da criança com o meio. Ela afirma que o bebê, já ao nascer, é para o adulto um ser com significados simbólicos, e seu desenvolvimento varia de acordo com o comportamento de seu grupo social. Assim, a criança pode participar do mundo simbólico do adulto, tendo várias conseqüências para seu desenvolvimento, podendo atuar e interagir de várias formas, desenvolvendo diferentes funções. A autora mostra ainda que: na brincadeira infantil a criança assume e exercita os vários papéis com os quais interage no cotidiano. Ela brinca, depois de ser o pai, o cachorro, o motorista, jogando estes papéis em situações variadas.

Ao fazer isso, pode afas-

tar-se de significados já estabelecidos e criar novas significações, novas formas de desempenhar os papéis que conhece, ou novos papéis (Oliveira, 1995: p.7).

Esta é a importância, que, segundo Oliveira, tem a brincadeira de faz-de-conta: ela ajuda a criança a reviver situações de medo, alegria, ansiedade, permitindo que ela aprenda a trabalhar com situações que lhe trouxeram emoções fortes e difíceis, sendo esta uma forma de encarar seus conflitos e suas emoções. Este tipo de brincadeira propicia, assim, um grande aumento na capacidade simbólica, que tem um papel importante na aquisição da linguagem.

A criança torna-se capaz de colocar-se no papel do outro, mostrando sua habilidade em entender os outros e de coordenar seus comportamentos e intenções com os dos outros. Através do faz-de-conta, a criança

ultrapassa os limites colocados no seu cotidiano, já que este tipo de brincadeira lhe possibilita experimentar sentimentos que muitas vezes não poderia na vida real. Pode-se, portanto, afirmar, a partir do que vimos, que as formas de brincar que a criança utiliza, descobre e recria neste importante período de desenvolvimento pré-escolar, ao mesmo tempo em que lhe permitem organizar seus esquemas cognitivos em estruturas cada vez mais elaboradas, elas ampliam sua capacidade linguística e lhe dão meios não só de representar a realidade, mas de apropriar-se dela de forma progressivamente autônoma, além de, nesta realidade, vivenciar a experiência mais marcante da infância: a alegria de brincar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. A Alegria de Ensinar. Campinas: Papyrus, 2000.
- ANDRADE, C. M. R. J. "Vamos Dar Meia Volta, Volta e Meia Vamos Dar: O Brincar na Creche", in Educação Infantil: Muitos Olhares. São Paulo: Cortez, 1994, p. 69-106.
- ARIÉS, P. História Social da Criança e da Família. 2º ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BOMTEMPO, E. "A Brincadeira de Faz de Conta: Lugar do Simbolismo, da Representação do Imaginário", in KISHIMOTO, T. M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 1996, p. 57-72.
- GROOS, K. The play of animals: Play and instinct. In: Bruner, J. S.; Jolly, A.; SYLVA, K. (Org.). Play: Its role in development and evolution. Middlesex: Penguin Books, 1976. p. 65-67.
- _____. "Brinquedos: Critérios de Classificação e Análise", in Cadernos do EDM, v.2, n.2, FEUSP/EDM, junho 1990.
- KISHIMOTO, T. M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação. São Paulo: Cortez, 1999.
- HUIZINGA, J. Homoludens: O Jogo Como Elemento da Cultura. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- PIAGET, J. Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense, 1969.
- VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



Foto: http://www.revistabrazilcomz.com/wp-content/uploads/2015/06/Vestibular_Superior_20junho10_008.jpg

DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR



FERNANDO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIESP – BIRIGUI SP (2013); Professor de ensino fundamental 1º ao 5º ano, professor de reforço multidisciplinar na Rede Municipal de Ensino na cidade de Birigui estado de São Paulo.

Este artigo tem a proposta de desvelar, porém de maneira genérica e abrangente, os desafios pertinentes a docência no ensino superior, sendo este um importante foco de dúvidas e discussões

a respeito de sua correta prática, e dos resultados que devem, ou que são realmente atingidos. As mudanças de comportamento, de prioridade e de ocupação por parte dos discentes são preponde-

rantes e trazem ao professor uma necessidade quase que obrigatória de constante reciclagem, daí a importância de existir dentro das faculdades e universidades projetos de formação continu-

ada para os docentes, que muitas vezes, mesmo sendo portadores de diplomas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, não estão ilesos de serem utilizadores de didáticas e formas de avaliação tradicionais, que não são condizentes com o variado leque de alunos que estes vem a receber dentro de suas salas de aula, desta forma, utilizamos; artigos retirados da internet,

provenientes de sites referentes ao tema proposto e conhecimentos pertinentes já adquiridos, para elucidar as questões aqui citadas, sempre de uma forma a não fechar o leque dentro de uma única proposta, ou seja, descrever a luz de vários apontamentos, hora simultâneos, hora isolados os problemas enfrentados pelos docentes ligados ao ensino superior, no tocante ao seu cotidiano

direto, juntamente com a sua principal matéria prima que é o aluno, sendo assim, entendemos que existe o sucesso, pois vários professores conseguiram encontrar o elo entre, a realidade discente, e uma boa aprendizagem teórica e prática, advinda da responsabilidade do docente, fazendo de seus pupilos ótimos profissionais no dinâmico século XXI.

Palavras-chave: Professor;Aluno;Ensino Superior;Problema

INTRODUÇÃO

Neste artigo abordaremos as questões referentes aos desafios da docência no ensino superior, para isto parte-se de uma perspectiva ampla e clara onde se pretende trazer a luz da realidade motivos de sucessos e insucessos do passado, por intermédio de um embasamento histórico e de nossa formatação e construção de nossas fa-

culdades e universidades, bem como transplantar para realidade atual os questionamentos já citados tendo em vista a realidade social, material e profissional dos nossos centros de estudos, mas principalmente descrever até que ponto tais fatores incidem e oneram nossos discentes, sendo estes atualmente tão variados em idade, necessidades e situações das mais diversas ordens.

Tendo em vista que o docente encontra-se muitas

vezes com situações novas e que colocam em cheque sua formação e instrução didática até então utilizada, frente a uma clientela que em semelhança ao mundo atual demanda necessidades, formas e novos métodos de adquirir conhecimento, dinamizando e ampliando a sua vivencia e expectativa profissional.

Desta forma objetiva-se conhecer de uma forma mais ampla os desafios enfrentados pelos docentes do ensino superior dentro

do seu cotidiano, na efetiva lida de seu trabalho, não nos esquecendo da sua principal matéria de trabalho o aluno, e este deve estar sanado em suas necessidades, e aproveitado dentro de seu processo de ensino-aprendizagem, a partir do momento em que o professor minimamente reconhece seus erros, aceitando-os como desafio íntimo de sua profissão ele os esclarece, trazendo melhorias para o ensino superior em forma de uma cadeia cronológica, partindo do indivíduo do individual para a produtividade geral, do coletivo e do colegiado, foco principal de sua ação, que retorna em forma de profissionais melhor qualificados e conscientes de seus compromissos acadêmicos e práticos.

Vive-se hoje em tempos onde boa parte da formação acadêmica construída está aberta a consulta por meio da internet, sendo vasto o acervo de itens e sites referentes ao que se quer conhecer e pesquisar,

partindo dessa ideia tal proposta foi executada e explorada, de modo a enriquecer a escrita, tornando-a mais dinamizada e atual em sua forma de confecção e escrita.

Sendo assim foi utilizada a bibliografia genérica relativa ao tema proposto, como: artigos retirados da internet com ideias pertinentes, também conhecimento implícito relevante foi impetrado para a construção do texto.

Durante a pesquisa foram encontradas respostas e resultados claramente evidenciados, a própria conjuntura histórica das universidades brasileiras já trazem em si vícios e equívocos, advindos tanto do processo formativo nacional, quanto dos processos de sua própria criação e institucionalização, pois ao traçar-se uma linha no tempo percebe-se o quanto é recente a real democratização do acesso ao ensino superior em nosso país, onde podemos afirmar, apenas por linha de comentário, que o grau de ensino

superior continua, em suas esferas mais qualificadas, pertencentes as classes dominantes, ficando para um período muito mais recente a ampliação das grandes universidades em pólos avançados, a abertura em larga escala de universidades e faculdades particulares com valores acessíveis, o advento do ensino a distância e de políticas públicas abrangentes como o Prouni (Programa Universidade para Todos) e o Fies (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior), que pode-se assim dizer, democratizaram o acesso ao ensino superior as classes antes desprovidas deste fundamental direito, para um real desenvolvimento individual e geral.

Talvez desta massificação ao acesso no ensino superior os desafios dos docentes tenham se acentuado, não que antes estes inexistissem, mas escalonadamente ao curto período comparado ao avanço quantitativo desta modalidade de ensino, do-

centes sem o preparo apto totalmente necessário, enveredaram-se nos meios acadêmicos, trazendo a tona desafios até então camuflados no preparo e especialização de instituições mais antigas e conservadoras, genitoras

de suas próprias avaliações de qualidade e resultados. Alunos com múltiplas variedades, que se estendem desde as diferenças entre faixas etárias até as diferenças sociais e culturais, esses discentes promoveram condicional

mudança de postura, de didáticas e outros fatores que apontaremos a posteriori.



Foto: <http://agorarn.com.br/files/uploads/2017/02/bolsas-de-estudo-educacao.jpg>

A CONSTRUÇÃO E OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

A construção, o início do que denominamos ensino superior se dá no Brasil não como uma grande reforma ou evolução natural em busca de melhores horizontes, para melhor entendermos isso, vale lembrar, que fomos durante séculos uma colônia portuguesa, desta forma dá-se o marco

primordial do ensino superior em terras tupiniquins O início do ensino superior surge no Brasil em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país. Todavia, a iniciativa privada e a expansão do ensino superior somente aconteceram muito tempo depois com a Consti-

tuição da República em 1891 que descentralizou a oferta de ensino superior, permitindo que os governos estaduais e a iniciativa privada criassem seus próprios estabelecimentos, através do ato assinado por Dom João implantando-se na Bahia e no Rio de Janeiro as escolas médico - cirúrgicas, primei-

ras sementes desse grau de ensino no país (MOURA, 2007 apud CHAVES, ESTEVÃO, ROCHA, 2011, p.1).

Desta forma podemos perceber claramente grandes hiatos entre ações referentes à implantação e ao desenvolvimento desta modalidade de educação, sendo estes espasmos tanto referentes a períodos,

bem como a renovações metodológicas e didáticas.

Segundo Durham (2010), o desenvolvimento das universidades brasileiras permaneceu de orientação laica ligadas apenas a coroa portuguesa, sendo este modelo inteiramente diferenciado das demais instituições de ensino da América Espanhola que tinham orientação católica.

Já de início podemos perceber inconsistências históricas tanto em nível de implementação, como de desenvolvimento, nos primórdios de nossas instituições de ensino superior, fatos esses que nos ajudarão a entender os desafios do presente, valendo-se da real tomada de consciência de nosso passado.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O EFETIVO TRABALHO DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR

A docência no ensino superior carrega intrínseca em sua própria definição, peculiaridades que fazem real sentido apenas ao profissional, no caso o docente do ensino superior, pois no processo de sua formação, se coloca em cheque se ele (docente), realmente tem todas as bases necessárias para a sua posterior atuação dentro da sala de aula.

Nesta questão encontra-se o seguinte questionamento; os cursos de licen-

ciatura, que são a primeira etapa, a porta de entrada para o universo docente por assim dizer, posteriormente as especializações lato sensu e as pós graduações stricto sensu suprem todas as demandas necessárias para a atuação qualitativa de um docente do ensino superior?

Segundo Pimenta; Anastasiou (2008, apud Ferreira 2010) “formar o profissional das mais variadas áreas é uma característica que marca a identidade do docen-

te do ensino superior, já que não existe uma formação específica para essa docência”.

Neste ponto podemos perceber claramente o embate existente entre formação e atuação, e se realmente os tipos de formação oferecidos estão em consonância com os campos de atuação, essa realidade existente do outro lado do véu dos bancos das instituições de ensino que se predispõe a formar os profissionais docentes está qualitativamente

■ Educar FCE

em sintonia com a realidade que os mesmos enfrentarão.

Torna-se evidente que cada curso, cada área do conhecimento que leva a uma profissionalização, demande personagens que realmente conheçam a área da qual suas aulas são apresentadas, para que no dia-a-dia das instituições que almejam tal papel, esta tarefa seja cumprida com pleno êxito, e que exista de maneira natural e corriqueira, a prática de um planejamento pedagógico específico, traçado de forma a conseguir os melhores resultados.

Parecem-nos tão claros os pontos citados anteriormente, mas infelizmente sabemos que em muitas instituições de ensino superior, estas citadas ações simplesmente não são realizadas, ou são tratadas de forma incoerente, tais questões são absolutamente reais no cotidiano acadêmico atual.

Pois como nos diz Ferreira (2010) “como os acadêmicos serão profissionais sem que os conhecimentos tenham algo a dizer

à sua prática profissional?”

O que se compreende é que o acadêmico necessita de plenas condições de aprendizagem, condições estas que transpassam pontos e entendimentos, e que devem estar ligados a uma prática didática que esteja adaptada também a sua realidade humanística.

Por outro lado encontramos o docente do ensino superior, não tão pouco multifacetado como as novas profissões que surgem a cada dia, responsável por aulas e termos que muitas vezes fogem a sua formação original.

E qual será o seu caminho ou a solução, que trará maior conforto para a utilização de seu conhecimento, que efetivará um entendimento satisfatório aos seus alunos dentro de seu efetivo trabalho

Talvez, para o caso do trabalho docente, a concepção de profissionalidade seja mais adequada do que a de profissão. Isto porque o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre

processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações(CUNHA,2004,p.6)

Dentro desta gama de possibilidades, os desafios ao árduo cotidiano do trabalho docente, encontra refúgio, justamente, em sua mais íntima missão, na qual o professor se reinventa e constrói uma verdadeira ponte de compreensão, ligada a verdadeira intenção de atingir os seus nobres objetivos. Não isentaremos aqui a responsabilidade das instituições de ensino ligadas ao ensino superior, sejam estas públicas ou privadas de cumprirem o seu papel de oferecerem aperfeiçoamentos e formação continuada constante, como adicionador para a realização de um bom trabalho.

AS RESPONSABILIDADES DO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PERANTE A REALIDADE DOS ALUNOS DENTRO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A responsabilidade de um professor do ensino superior está pautada em sua eficiência, em sua capacidade de tornar seus alunos profissionais de qualidade, que possam desenvolver na sociedade a missão imputada em seu juramento, pois, a formação desenvolvida por toda uma carreira, requer a mobilização de conhecimentos que sustentem a investigação da própria prática discente. Isso significa que o aluno permanece, ao longo de toda a duração de seu curso, em constante busca, preparando-se, desta forma para a realização das tarefas diárias, ou das futuras necessidades que suas atividades trarão. Mas o aumento da demanda de cursos de formação profissional, ocasionadas por políticas públicas e financiamentos criados especificadamente para esta finalidade,

trouxeram para os bancos das universidades uma maior variedade de alunos, pessoas de diferentes idades, classes e situações sociais diferentes

Se nas últimas décadas as portas das instituições de ensino superior se abriram para a entrada de um maior número de alunos, mas em contrapartida, principalmente as escolas públicas, não tem conseguido cumprir seu papel de ensino de base (alfabetização e operações básicas de raciocínio, por exemplo), então estas instituições, ao recebê-los, devem se comprometer em fazer as devidas compensações entre o que estes alunos aprenderam e o que precisam saber para obter um bom desenvolvimento em sua formação de nível superior, e igualmente orientá-los e motivá-los, para que, ao concluírem

seus cursos de graduação, estejam de fato capacitados para a vida, para o mercado de trabalho e para a sociedade. (SILVA, 2013, pág.2)

Percebe-se assim, o quanto a realidade de muitas instituições de ensino e de seu corpo docente foi alterada, acostumadas a um tipo de clientela padronizada, formada em sua maioria por jovens recém saídos do ensino médio, e que continham um nivelamento satisfatório para avançarem neste novo grau de seu processo formativo e educacional. Este típico fenômeno educacional brasileiro de inserção de novos atores dentro das instituições de ensino superior ocasiona duas situações distintas; sendo a primeira situação, traduzida como uma ascensão social individual de melhoria de ren-

da e qualidade de vida fato esse que secundariamente trouxe melhora coletiva nos indicadores econômicos e sociais do país, a segunda situação diz respeito ao nível educacional dessas pessoas que afastadas a anos dos bancos escolares fizeram os índices de avaliação do ensino superior desbancar. Não atribuir a um aluno em situação de defasagem educacional toda a carga de culpa, é um fator preponderante, as diferenças culturais, com fatores geográficos agregados, levam que o nível de qualidade do ensino básico apresente grandes diferenças em nosso país. Outro tópico indivisível desta questão surge, no grande fluxo migratório histórico, e que existe até a contemporaneidade em nosso país, em que indivíduos oriundos de várias regiões do Brasil tendem a se concentrar, e a se estabelecer em especial, nos estados do sul e do sudeste, buscando nestes locais melhores condições de trabalho, mas também melhores níveis educacionais e capacitivos. Desta forma, não se deve apresentar índice comparativo entre, realidades sociais e educacionais tão distintas, pois sabemos que um indivíduo migrante, oriundo de um estado com indicadores de níveis educativos baixos, que por exemplo, chegue a adentrar um curso superior dentro do estado de São Paulo, esteja nivelado com um jovem que cumpriu de forma natural o seu curso escolar, e que chegue ao banco desta mesma faculdade por volta dos 18 anos. Mas há os que sustentam suas aulas na masmorra do tradicionalismo arcaico, como sair desta cela úmida e escura? Temos uma rota de fuga clara e incluyente para o docente do ensino superior, metaforizando, ele tem uma tela abstrata a sua frente, e sua missão é interpretá-la, descobrindo que é na diversidade que se encontra a maior riqueza, que no seu ato de reinventar-se cotidiano é que reside hoje o seu trabalho; de incluir e de capacitar profissionais como seres humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto procuramos trazer uma contribuição relevante, referente aos desafios encontrados dentro do ensino superior, de forma a ampliar a visão nos trabalhos já realizados na linha deste tema.

Dentro da trajetória histórica e contemporânea do ensino superior, nos defrontamos com várias questões que incluem dentro do mesmo raciocínio, discentes e docentes numa ótica de convivência sempre harmoniosa.

As perguntas e as respostas as questões aqui sugeridas, encontram respostas gerais, no sentido que atingem todo o corpo de nossa estrutura educacional voltada ao ensino superior, sendo esta uma proporção de nossa sociedade que detém grande importância estratégica, em uma sociedade tão carente, tanto de profissionais capacitados quantitativos e qualitativamente falando.

Concluimos que as di-

ficuldades enfrentadas pelo docente do ensino superior, na atualidade, provêm de fatores sociais e educacionais provindos de erros do passado, que os bons ventos que transportaram tais realidades ao presente, não foram capazes de solucioná-los pela sua própria conta.

Estagnado em alguns momentos pelo conformismo, já em outros pela falta de apoio das instituições ou pela sua própria conformidade, está o docente do ensino superior, preso as grossas cordas de uma didática repetitiva e desatualizada, que não encontra em si próprio, novos caminhos. Isolado nem imagina novas versões para o seu fazer cotidiano.

O resultado deste cenário, alunos desmotivados e que preferem o ambiente externo á sala de aula, recorrendo á indisciplina, muitas vezes inconscientemente para chamar a atenção em momentos onde a atenção deveria ser natural, e propor-

cionada por aquele que tem nas mãos as ferramentas para tal façanha, o professor.

Esta foi a proposta deste artigo, contribuir de forma reflexiva e contemporânea, para um tema carente de abordagens, sobretudo com um perfil mais humanístico e realista a respeito dos desafios desta nobre carreira.

REFERÊNCIAS

CHAVES, Adilson.Castro. ;ESTEVÃO, Verra. Lucia. Alves. ; ROCHA, Thiago. José. Matos. Docência no Ensino Superior: Ensino, formação e relação professor aluno. WebArtigos, 31, ago, 2011.Disponível em:<http://www.webartigos.com/artigos/docencia-no-ensino-superior-ensino-formacao-e-relacao-professor-aluno/75421/>. Acesso em: 10 fev. 2017.

CUNHA, Maria. Isabel da.Diferentes Olhares sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior : a docência e sua formação .In III SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR,7., 2004, Porto Alegre. Anais...Porto Alegre: UNISINOS, 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fabio/ojs/index.php/faced/article/view/397>. Acesso em: 12 fev. 2017.

DURHAM, Eunice. Ribeiro. Ensino Superior no Brasil e Desenvolvimento.Revista Interesse Nacional, São Paulo, v.3, n. 10, jul, set, 2010. Disponível em: <http://interessenacional.com/index.php/edicoes-revista/ensino-superior-no-brasil-e-desenvolvimento/>. Acesso em: 12 fev. 2017.

FERREIRA, Valéria. Silva. As Especificidades da Docência no Ensino Superior.Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.10, n.29, p. 85-99, jan.abr. 2010.Disponível em:<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=3426&dd99=view&dd98=PB>. Acesso em: 11 fev. 2017.

_____.Revista Interesse Nacional, São Paulo, v.3, n. 10, jul, set, 2010.

SILVA, Léa.Ribeiro da. Docência na Contemporaneidade: desafios para professores no ensino superior. Revista Primus Vitam, São Paulo, nº 5, 1º semestre, 2013. Disponível em: http://mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCH/primus_vitam/primus_5/lea.pdf. Acesso em: 20 fev. 2017.



FRANCINE DE GÓIS

Graduação em Letras Português – Espanhol pela Universidade Metodista de São Paulo (2009); Especialista em Linguística e Estudo da Língua Estrangeira pelo Centro Universitário UniSeb (2016); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa – no Colégio São Domingos Sávio, Professora de Ensino Médio - Língua Espanhola – no Colégio São Domingos Sávio e Colégio Dom Bosco de Itapetininga.

A NARRAÇÃO COMO BASE PARA COMUNICAÇÃO NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A investigação narrativa é uma pedagogia de gênero discursivo, no qual busca-se transmitir o conteúdo de maneira mais dinâmica, autônoma e significativa. A aula é pensada de forma que o aluno seja envolvido em uma história e esta é trazida para a realidade do mesmo, assim, ele se sentirá confiante para o aprendizado, visto que quando o professor chega na teoria propriamente, o aluno já se sente familiarizado com o vocabulário, e com as estruturas gramaticais; desta forma esta aprendizagem não mais se perderá. A significação somada ao conteúdo trabalhado é forte aliado do professorado, pois torna a aula mais interessante,



Foto: <http://espaber.uspnet.usp.br/espaber/wp-content/uploads/2013/08/a-compo-6-Reproduc%CC%A7a%CC%83o.jpg>

proporcionando motivação muitas vezes não percebida pelos alunos, gerando dinamicidade e vontade em aprender, adjetivos buscados dentro da sala de aula atualmente. Nesta pedagogia, entendemos história como toda forma de relatar, de maneira discursiva e não imposta, o conteúdo que será proposto, podendo ser via exploração de imagens,

relato de experiências, compartilhamento de vivências, situações problemas que serão enfrentadas fora sala de aula. A comunicação leva o grupo a reflexão, a colocar-se no lugar do outro, permite imaginar o conteúdo sendo utilizado no dia a dia, e principalmente, gera emoção entre professor/aluno/contéudo. Esta subjetividade da investigação comunicativa leva o estudante

a desenvolver uma postura mais autônoma que o fazem querer fazer parte daquele momento, seja como sujeito atuante, e neste caso sendo ele responsável, também, pela direção que a aula tomará, seja como sujeito ouvinte e neste caso absorvendo conteúdo e colocando-os em prática por meio de exercícios e/ou reflexões.

Palavras-chave: Comunicação; Investigação narrativa; Significação; Interesse; Autonomia; Reflexão; Subjetividade

INTRODUÇÃO

A proposta metodológica atual do estudo da língua estrangeira (LE) busca planejamentos derivados da dimensão comunicativa da língua, porém encontramos diante de uma organização de programas docentes que trabalham novos conteúdos buscando como objetivos finais à comunicação, ou seja, apresentam o tema da aula mediante a leitura de um texto e, com base neste, trabalham os focos gramaticais (estruturação das orações,

verbos auxiliares, tempos verbais, vozes do verbo, entre outros). Concluído este estudo partem para a “comunicação” que é representada por meio da leitura ou estudo das expressões presentes no mesmo texto trabalhado anteriormente. Desta forma não há interação entre os estudantes, tampouco comunicação significativa, uma vez que o alunado apenas associa o estudo visto à situação presente no texto em questão e não à sua vida.

No campo de LE entendemos pedagogia comunicativa como enfoques curriculares pautados em estratégias comunicativas (EC) que concebam o ensino e a aprendizagem por meio de um processo dinâmico que se desenvolva sobre a base de um diálogo e da troca de experiências entre professor – aluno – aluno – professor e que exija o compromisso e a colaboração de todos os que participarem da aula direta ou indiretamente. As

EC são um evento presente no contexto da sala de aula e muitas vezes dão suporte para o fluxo comunicativo da aula.

Diante desta problemática da pouca significação dos conteúdos trazidos à sala de aula, busca-se maneiras de aproximar o discurso do professor ao campo de interesse do aluno e entre as possíveis opções deste estreitamento, considera-se a comunicação como um instrumento potencializador de

desenvolvimento profissional e/ou acadêmico. Para atestar e validar a troca de experiências, Larrosa (2004, p.113-151) afirma que “a experiência envolve a narrativa e narrativamente cada um expõe sua experiência”. Clandinin e Connelly (1995, p.11) também defendem a apropriação de saberes ocorrida pela troca de experiências quando ressaltam que “nós – os seres humanos – somos organismos contadores de

histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatáveis”.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é realizar uma revisão bibliográfica que mostre a importância da comunicação na prática de ensino como uma estratégia de aprendizagem para trazer significação aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A teoria da aprendizagem significativa (1963) é apresentada pelo acadêmico norte - americano David Ausubel (1918 – 2008, p.625) e embora não seja uma teoria nova, faz-se atual diante das dificuldades encontradas em sala de aula e é nela que muitos materiais didáticos buscam refúgio para driblar a constante da aprendizagem mecânica e/ou puramente a base de memorização frequentes nas escolas regulares de modo

geral, visto que este perfil de aprendizagem não tenha atingido o resultado esperado, uma vez que os alunos focam os estudos, e neste caso entende-se memorização, apenas para obter resultados satisfatórios nas avaliações apresentadas pelas escolas, não dando a devida atenção para a aprendizagem em si.

Aprendizagem significativa é aquela em que novas informações obtidas interagem com conhecimentos específicos já adquiridos de

forma substantiva e não-arbitrária. A este conhecimento já armazenado, que servirá de ponte para conexão com os novos conteúdos aprendidos, David Ausubel (1963, p.58) dá o nome de subsunçor ou ideia âncora. Tais conhecimentos podem ser de natureza conceitual, procedimental ou atitudinal, no entanto os subsunçores de Ausubel (2003) se referem muito mais ao conhecimento declarativo (conceitual), sendo este visto mais como

■ Educar FCE

conhecimento prévio específico que propriamente conceito (AUSUBEL, 2003, p.44).

É importante reiterar que a aprendizagem significativa ocorrerá apenas quando e houver a interação entre conhecimento prévio e conhecimentos novos relevantes, e que esta ligação deve ser não arbitrária, ou seja, esta conexão deve ser feita de maneira natural ao indivíduo e jamais imposta; gerando assim uma maior estabilidade cognitiva. Neste ponto, Ausubel busca esclarecer que conhecimentos relevantes sejam aqueles que de alguma forma marcaram a vivência do estudante, seja por meio da emoção/identificação causada pela temática, ou por meio das ligações que o professor tenha feito durante a explanação, trazendo o conteúdo para a realidade ativa do grupo.

É nesta teoria que encontramos uma maior fidelização do aprendizado, ou seja, é por ela que o aluno terá, por maior tempo, este

conhecimento armazenado de maneira intacta em sua mente e para que este aprendizado significativo seja fidelizado o professorado deve fazer uso das EC nas cinco competências curriculares (M. Canale e M. Swain), tais como competência discursiva – capacidade para combinar as estruturas e os significados no desenvolvimento de um texto oral ou escrito, sociolinguística – adequação dos enunciados tanto à forma como à significação, estratégica – domínio de estratégias comunicativas de caráter verbal e não verbal utilizadas para compensar as deficiências na comunicação e torná-la mais eficaz; sociocultural – relacionada com o desenvolvimento de um certo grau de familiaridade com o contexto sociocultural em que se usa a língua, e é correlacionada com o desejo e a confiança do aluno para se comunicar com outros, assim como com a necessidade de se desenvolver em situações sociais, gramatical – domínio do código linguístico (M. Canale

e M. Swain (1980: 82)); porém, não é garantia de que fique efetivamente armazenado sem nenhum dano à informação, porque se o subsunçor for rico, detalhado e repleto de conhecimentos específicos, ao passar do tempo, pode-se ocorrer um encolhimento destes significados, no sentido que sua percepção não seja mais tão clara e evidente como anteriormente (Ausubel, 1968). Este processo é tido por normal, um esquecimento, mas se tratando de uma aprendizagem significativa a retomada é possível e feita de maneira relativamente rápida. De forma geral, todos passamos por este processo, inclusive o corpo docente, quando fica muitos anos sem trabalhar determinado conteúdo, porém, ao entrar em contato com tópicos relacionados ao tema o resgatar, reativar e/ou reaprender do subsunçor se torna leve e dinâmico.

Sendo assim, deixa-se claro que a aprendizagem significativa é suscetível a esquecimentos, no entanto

são esquecimentos parciais e de rápida reintegração por se tratar de perda parcial da informação. Se o esquecimento for total, como se nunca houvesse sido visto aquele assunto anteriormente, é muito provável que este aprendizado tenha sido feito de forma mecânica, e/ou através de memorização ou que não tenha sido contemplado nas cinco competências curriculares.

Não há limites para a quantidade de subsunções que podemos ter ao mesmo tempo em nossa mente, pelo contrário, é um segmento que está ativamente se renovando, seja por intermédio de conhecimentos já enraizados, seja através de novas e frágeis informações que ao longo do tempo se enraizarão; uns com muitas ramificações, outros já em processo de encolhimento; enfim naturalmente estes conhecimentos se envolvem entre si e desta forma se organizam, reorganizam e/ou se reinventam (Ausubel, 2003, p.53).

Tendo como base

estas informações, cabe ao professor a malícia e o traquejo para levar seu aluno a estabelecer tais conexões (figura 01), auxiliando-os a relacionar os conhecimentos prévios com os que serão adquiridos durante a aula, uma vez que o estudante não vem vazio. Desta forma o indivíduo desenvolve sua autonomia linguística em um contexto social apropriado, não apenas para usá-lo na sala de aula, mas sim em qualquer situação de seu cotidiano.



Mapa Conceitual da Significação

COMPREENDENDO A INVESTIGAÇÃO NARRATIVA

Segundo Connelly e Clandinin (1995, p.44), estudo da narrativa é o estudo da forma pela qual nós, os seres humanos, experimentamos o mundo. Com o mesmo objetivo Ribeiro (2000) afirma que na vida não há fatos, o que há são histórias. Para Larrosa (2006) devemos entender a narrativa como um gênero discursivo

que é expressado em relatos existentes, sendo assim, denotam uma experiência vivida por alguém (individual ou coletivamente) em uma situação determinada. É desta ideia geral que decorre uma das proposições atuais definidoras da educação como a 'construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais' (Aragão, 1993, p.7 - 11). Nesta perspectiva, parte-se do pressuposto que contar histórias, estar envolvido

em um, contexto e contextualizar ações momentâneas geram maior satisfação para os envolvidos (neste caso específico trabalha-se com a ideia de os envolvidos serem corpo docente e alunado). Neste processo, entende-se narrativa como: a) forma de interação informal entre professor e aluno (discurso propriamente dito), levando assim a um nível de proximidade que estreitará a apreensão inicial do professor

retentor do conhecimento para o aluno “insignificante”, b) forma de contextualização dos temas que serão trabalhados em aula, deixando assim a aprendizagem mais significativa, estipulando relação com a rotina diária do aluno, trazendo, desta forma, uma razão para o estudo de determinado conceito, c) prática textual (do contar) histórias propriamente dito para ampliar vocabulário, estratégias de leitura e enriquecimento da oralidade e pronúncia.

Uma das estratégias de formação adotadas nos estudos realizados sobre transformação e apropriação de saberes comprovou que o uso de narrativas por professores enriquece e facilita a comunicação destes com seu público alvo, nesta perspectiva busca-se transformar a aula em um verdadeiro bate-papo relevante, ou seja, ensinar de forma descontraída e informal, aplicando atividades e tarefas que promovam a interação em aula, o

que constitui um fator chave, uma vez que participe deste tipo de ensino o aluno se verá obrigado a “comunicar” significados que estão além de seus recursos linguísticos, o que estimulará o desenvolvimento de processos psicolinguísticos de importância decisiva na aprendizagem de um novo idioma (ACÍN, E. (1994, p.213-218)) deixando claro para os alunos que o professor é mediador, que o conhecimento que eles trazem consigo é relevante e enriquecedor e quando do contrário, deve-se mostrar ao estudante como lapidar a informação trazida de maneira que a mesma passe a ser satisfatória. Com isso, espera-se uma aula prazerosa na qual todo o grupo se sentirá responsável pelo andamento da aula, porém esta forma de análise não pode ser entendida como meramente uma conversa sem propósito, mas sim como um diálogo no qual conhecimentos prévios serão expostos e novos serão adquiridos

(Larrosa, 1996). As atividades a serem desenvolvidas devem ter um propósito concreto e não estão destinadas unicamente à prática de alguns conteúdos gramaticais ou de conteúdos não funcionais, mas sim à prática do uso efetivo da língua no seu processo de interação e comunicação oral e escrito (ACÍN, E. (1994, p.213-218)).

Dentro desta temática, e aprofundando para o âmbito da contextualização, cabe ao professor tornar aquele tema relevante ao aluno, não apenas “jogar” o tópico que será tratado, mas trazê-lo para a realidade do grupo, tratando-se de assuntos teóricos, envolvê-los em um porquê; definir claramente a razão do uso de tais estruturas, ou seja, tornar útil todo e qualquer conteúdo tratado em aula e diante ao desinteresse de alguns, mostrar como estes usariam tal preceito. Não fugindo desta ideia, mas sim acrescentando, propor conexões entre matérias já vistas

com as que serão estudadas, tornando lógica a sequência do estudo, facilitando assim, o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Para Benjamin (1985, p.201) a narrativa é uma fonte rica e criativa que não se esgota e envolve o passado e o futuro, cabendo apenas ao indivíduo o seu manuseio, sendo assim, Benjamin afirma que “o narrador retira da experiência o que ele conta e incorpora as coisas narradas às experiências de seus ouvintes” (1985, p. 201). Nas palavras de McEwan (2005, p.11) “Ao concentrar-nos na narrativa para a educação, encorajamos a esperança de devolver ao conteúdo curricular, e a outros aspectos do ensino aprendizagem, as emoções humanas, somente elas, de fato, podem nos oferecer significação e realização”, culminando ao final do processo em uma aprendizagem significativa.

Esta estratégia de ensino é muito presente em aulas de línguas modernas,

porque além de todos os benefícios já mencionados, permite uma exploração, mesmo que inconsciente, da oralidade e pronúncia dos alunos; que, sem sentir, interagem sem pré-conceitos, sem vergonha perante a falha, apenas por estarem envolvidos em uma história, seja como ouvintes e/ou personagens atuantes, que podem ser reais e/ou fictícios. Francisco Mora Teruel (2013) atribui esta aprendizagem à emoção, confiança e segurança obtidos por meio da narrativa e acrescenta aos professores que “só se pode ensinar através da alegria”. Mora (2013) alega que esta alegria proporcionada ao alunado desperta a curiosidade, faz com que eles foquem à atenção e associem conhecimentos à eventos já vivenciados, tendo como resultado uma aprendizagem tranquila por parte do estudante. Nas palavras de Mora descobrimos que a emoção é o veículo que transporta as palavras e seus signifi-

cados; sem emoção não há significado, sendo assim, não se pode aprender nada (entende-se significado neste trecho como prazer, dor, recompensa e castigo). E é esta emoção que, se trabalhada adequadamente, faz-se despertar a curiosidade e a atenção, e com eles, o entendimento correto das palavras. “A curiosidade, ..., ascende a emoção. E com ela, com a emoção, se abrem as janelas da atenção, foco necessário para a criação do conhecimento” (Mora, 2013)

A última, porém não menos importante, estratégia de formação adotada nos estudos realizados sobre transformação e apropriação de saberes é a que tange à prática textual, tendo em vista a prática textual de maneira abrangente, cabendo ao termo a prática da escrita, a habilidade em ouvir uma história/relato sendo contados, a interpretação de textos (texto, charges, comics, imagens, vídeos, entre outros) e a própria prática da redação.

(Ochs (2000, p. 272 - 282),) a realização dos exercícios intensamente direcionado pelo professor para que seu objetivo seja atingido, assim como o espaço e tempo de realização devem ser claramente definidos anteriormente, em seu ponto de vista, Devoto (2013, p. 73-96) declara que paralelamente a qualquer proposta buscada, o professor deve tratar sobre o contexto cultural, social e econômico no qual o autor do texto (charges, comics, imagens, fotos, vídeos, entre outros) esteja inserido no momento da criação da obra. Quando o tema tratado não facilitar o uso de imagens reais, como em formato físico (posters, cartazes, entre outros) propor ao aluno a criação de uma imagem mental para tal conhecimento, pois, segundo Kosslyn (1995, p. 1485-1510), a criação da imagem ajudará na formação das ligações com os conhecimentos anteriores já adquiridos, este processo propiciará a concretização do aprendizado, sobretudo ao se tratar do estudo de

É nesta etapa do processo, trabalhado em sala de aula, que o professor irá constatar, com provas físicas, a absorção do conteúdo estudado por parte dos alunos. Atualmente os docentes, já pensando na memorização visual dos estudantes, expõem, como forma interpretativa, imagens e/ou sequências de imagens, obras de arte, fotografias, para que em grupo ou individualmente, crie-se uma história (Valdovinos, 2001, p.115-118) – como já visto em momentos anteriores, este sentimento de “fazer” permite inúmeras possibilidades de exploração educativa, tais como compreender, analisar, explorar, levantar hipóteses sobre determinados pontos, e estes devem ser estratégias da estruturação da aula, por se tratar de uma relação co-participativa dos alunos durante a aula. Esta sensação igualitária e de pertencer ao grupo, traz a cada estudante uma motivação extra para a realização dos exercícios propostos – conhecimentos, despertar curiosidade, refletir sobre os conceitos propostos e discutir em torno da temática. Estes relatos que forem se formando durante a realização da proposta pedagógica contribuem para o fortalecimento da capacidade de debater e argumentar dos alunos, assim como para o aperfeiçoamento da oralidade e pronúncia da língua alvo (Benítez, 2009, p.1-17). De acordo com Daiana Rigo (2014), se observarmos os textos escolares, e neste contexto entende-se materiais didáticos, encontraremos ao menos 50% do conteúdo apresentado através de imagens, mas sua leitura, interpretação e observação, muitas vezes não são explorados ao nível que deveriam. Complementando a importância do uso de textos para uma aula efetiva e motivadora, Devoto (2003, p. 73-96) expõe que as imagens devem ser devidamente contextualizadas, o trabalho deve ser

uma língua estrangeira. Segundo Larrosa (1996, p.1-18.) o professor deve conduzir as atividades de forma que não culmine apenas na concretização de um texto final, em suas palavras um texto “objeto”, mas que o aluno esteja livre para dialogar e expor seu ponto de vista e/ou

apresentar oralmente sua conclusão e aprendizado, não perdendo o estímulo e a motivação por estruturas teóricas e uso perfeito da experiência formativa (estruturação correta da gramática, seleção de vocabulário, gênero textual, entre outros). Ainda acrescenta que o ato

da escrita é comparado a um tesouro que está guardado na profundidade, mas que ainda brilha, sendo assim faz-se necessário este tipo de produção, porém não deve ser o alvo principal ao se estruturar uma aula com base em narrativa e significação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que atualmente o ensino tradicional/teórico – ensino este estruturado na memorização, com foco exclusivo em aprovação e não no aprender – vem perdendo espaço para equipamentos mais atrativos e dinâmicos, sendo assim, por que não aproveitar a estruturação destes mecanismos em sala de aula? Se analisarmos, estas distrações têm como base a narração, para criar um contexto e fidelizar a atenção da criança/adolescente, veja, em jogos de videogames, histórias são contadas em formato de missão a ser cumprida; em redes sociais acompanhamos o de-

envolver da vida de nossos colegas; em séries, músicas o mesmo acaba acontecendo, uma trama é elaborada no intuito de fidelizar o público alvo, e este se encanta com os acontecimentos e tem prazer, até mesmo certa ansiedade, para querer saber o desenrolar da história. É preciso ser criado um vínculo fidelizante com o conteúdo a ser trabalho, para que este faça parte da vivência do aluno, porque é desta forma que o mesmo terá gana de aprender e este aprendizado terá, assim, significado para o estudante. Cabe ao professor elaborar atividades destinadas ao trabalho das cinco

competências, individual ou integradamente, pensando no vínculo que será estabelecido com o aluno. Uma forte ferramenta é a EC que fortalece a aprendizagem por cooperação entre os integrantes no momento comunicativo.

Larrosa (2004, p.113-151.) afirma que a experiência autêntica é aquela que nos passa, nos perpassa e nos transforma (entendamos neste momento experiência autêntica como experiência significativa, deste modo, experiência que não será facilmente esquecida, uma vez que algum tipo de vínculo tenha sido criado com o indivíduo em questão).

Esta transformação não cabe apenas aos alunos, mas sim ao grupo docente, uma vez que a investigação narrativa nos permite refletir sobre nossa própria prática pedagógica e ao mesmo tempo enriquecê-la, assim como nos leva a analisar o nível do idioma dos estudantes, análise das necessidades dos alunos e o conteúdo e a tipologia das atividades. A abertura proporcionada pela investigação narrativa, nos permite captar as interações (sutis e complexas) de nosso público alvo e, a partir de sua resposta, repensar a nossa prática educacional, sendo assim o docente pode compreender o conteúdo de seus próprios argumen-

tos, por meio da fala de seus alunos; rememorar suas experiências e tomar consciência de sua aprendizagem, transformando-se assim em um profissional melhor; um profissional atento à verificação da absorção do que ele próprio vem passando dentro da sala de aula e não meramente um profissional cuja responsabilidade é finalizar o conteúdo proposto para aquele período.

Assim como ao corpo discente que se sentirá como parte atuante na construção do conteúdo apresentado, já que a investigação narrativa conta, a todo momento, com a participação ativa do aluno durante a realização dos exercícios, seja por meio de

relatos, interpretações, construções de raciocínio durante a leitura de imagens e depoimentos abertos. Sendo assim, vínculos são criados entre alunos/aluno-professor/professor-aluno/aluno-conteúdo tornando a aprendizagem mais satisfatória, mais clara a todos, sobretudo, mais eficaz e duradoura.

Esta reflexão sobre a prática narrativa e a significação, permite reconstruir, fortalecer e criar novos conhecimentos, tornando o poder argumentativo dos alunos mais interessante a cada aula, assim como aprimorando a qualidade do estudo e da aprendizagem dos mesmos.

REFERÊNCIAS

- ACÍN, E. (1994), "Cuando la clase "no habla", ACI-ASELE IV: 213-218.
- ARAGÃO, R. M. R. de. 'Reflexões sobre Ensino, Aprendizagem, Conhecimento...' In: Revista de Ciência & Tecnologia. Piracicaba-SP: Editora UNIMEP, Ano 2, Nº 3, Julho/1993.
- AUSUBEL, D.P. The psychology of meaningful verbal learning. New York: Grune & Stratton, 1963.
- AUSUBEL, D.P. Aquisição e retenção de conhecimentos. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003. Tradução do original The acquisition and retention of knowledge, 2000.
- BENJAMIN W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- G. S. B. "El uso de las imágenes en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita", Revista Suplementos marcoELE, nº8 (2009), pp. 1-17.
- CONNELY, F. M.; CLANDININ, D. J. 'Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa'. In: LARROSA, J. et alii. DÉJAME QUE TE CUENTE - Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Alertes, S. A. de Ediciones, 1995, p. 11 - 59.
- E. DEVOTO, "La imagen como documento histórico-didáctico: algunas reflexiones a partir de la fotografía", Revista de Educación, vol. 4, nº 6 (2013), pp. 73-96.
- GOODSON, I. (1988) "Teachers's life histories and studies of curriculum and Schooling". In I. F. Goodson (Ed.), The making of curriculum: Collected essays (pp.71-92). Philadelphia: Falmer Press.
- KOSSLYN S.M; MALJKOVIC, S.E ; HAMILTON, G. HORWITZ, W.L. THOMPSON. Two types of image generation: evidence for left and right hemisphere processes. Neuropsychologia, 33 (1995), pp. 1485-1510.
- LARROSA, J. La experiencia de la lectura - estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Alertes, 1996, p. 1-18.
- LARROSA, J. "Notas sobre a experiência e o saber da experiência". In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R. & GARCIA, M. F. Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 113-151.
- M. CANALE; M. SWAIN. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics 1: 1- 97.

■ Educar FCE

MCEWAN, H; EGAN, K. (comp.). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.

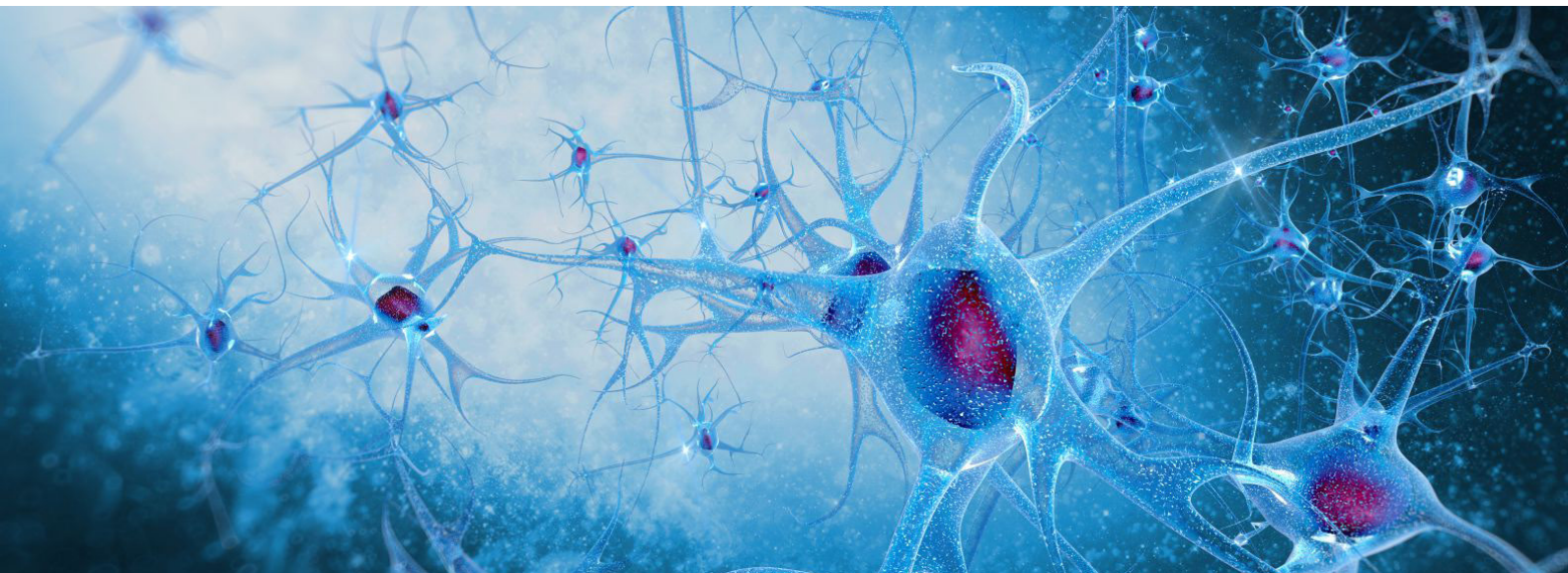
MORA, F. Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama. Alianza Editorial, 2013. Disponible em: <http://elemotional.com/2013/08/20/francisco-mora-teruel-solo-se-puede-ensenar-a-traves-de-la-alegria/> Acesso em:12.out.15.

RIGO; D. Y APRENDER Y ENSEÑAR A TRAVÉS DE IMÁGENES. DESAFÍO EDUCATIVO. Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible em: <<http://asri.eumed.net/6/educacion-imagenes.html>>Acesso em: 16.fev.15.

OCHS, E. Narrativa. El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Barcelona: Gedisa, 2000.

RIBEIRO, J. U. ENTREVISTA. Espaço Aberto - GloboNews, 2000.

VALDOVINOS, M. L. Historia y ciencias sociales. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Editorial Pax México. México, 2001.



GABRIELA DO CARMO MUNHOZ

Graduada em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES (2016).

A NEUROPSICOPEDAGOGIA EM BENEFÍCIO DA INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

A neuropsicopedagogia é uma ciência que abrange o conhecimento das neurociências, da psicologia e da pedagogia, que possibilita abordar diferentes processos no campo educacional de forma abrangente e diversificada. Neste ponto de vista, o estudo sobre este tema resulta do processo de pesquisa do desenvolvimento de muito trabalho e especialização da parte dos profissionais da educação, com o objetivo

de refletir de forma crítica sobre a atual concepção do ensino aprendizagem baseado em um olhar neuropsicopedagógico. Este novo campo do conhecimento poderá trazer uma nova visão que permitirá conceber a aprendizagem a partir de uma noção multifatorial, porque enquanto a literatura neuropsicológica oferece vários responsáveis, o conhecimento também faz o mesmo, propondo outros

fatores, segmentando a concepção de aprendizagem. No campo educacional é indispensável aprofundar-se em diversas áreas, assim nasce o interesse em aprender os diversos processos de maturação do cérebro em crianças, o seu comportamento e desenvolvimento a nível pedagógico, ou seja, a partir do campo educacional. Este artigo apresenta como proposta reflexões sobre a Neuropsicopedagogia e sua

contribuição para a Inclusão no processo de Ensino e Aprendizagem. Será abordado o tema Inclusão de alunos com necessidades específicas e as possibilidades de intervenção. Faremos uma análise da importância e dos benefícios da Neuropsicopedagogia e do trabalho do Neuropsicopedagogo dentro do ambiente escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem. Educação. Neuropsicopedagogia. Neurociências. Inclusão

INTRODUÇÃO

Quando falamos em neuropsicopedagogia, temos como referência principal a própria pedagogia e o seu interesse em promover a formação dos profissionais que trabalham na área da educação. Mas, afinal o que é a Neuropsicopedagogia?

Para Hennemann (2012, p.11) a mesma apresenta-se: [...] como um novo campo de conhecimento neurocientífico, agregados aos conhecimentos da pedagogia e psicologia que vem contribuir para os processos de ensino-aprendizagem de indivíduos que apresentem dificuldades de aprendizagem.

FERNANDEZ (2010) aponta para três pontos elucidativos da Neuropsicopedagogia, abordada por Suárez: 1º Educação; 2º Psicologia e 3º Neuropsicologia. Educação no

intuito de promover a instrução, o treinamento e a educação dos cidadãos. A Psicologia com os aspectos psicológicos do indivíduo. E, finalmente, a Neuropsicologia com a teoria do cérebro trino, sendo que aqui oportunizou a teoria das múltiplas inteligências, propostas por Gardner.

Com o objetivo de atender os mais diversos desafios em relação às dificuldades do sujeito no processo de aprendizagem a Neuropsicopedagogia pode ser vista como uma ciência multidisciplinar em construção, na qual se articulam várias outras ciências como a neurologia, a psicologia e a própria pedagogia.

Podemos dizer que é uma ciência que busca compreender as condições

internas e externas que dificultam os processos de aprendizagem principalmente nas crianças, além de existir uma vasta contribuição em relação ao conhecimento do funcionamento do cérebro, das funções cognitivas, dos danos cerebrais, entre outros conhecimentos, que por assim dizer acabam interligando as ciências da área da educação e as neurociências.

O conhecimento e a compreensão do cérebro das crianças e seus processos cognitivos é fundamental para que o professor consiga intervir no desenvolvimento psíquico, linguístico, psicomotor e de aprendizagem como um todo, estabelecendo desta forma, as alternativas cabíveis no processo educativo para que a inclusão no ambiente escolar aconteça.

No entanto devemos destacar que a inclusão só acontece quando o trabalho é realizado em conjunto, com a participação de toda a equipe multidisciplinar, pois é através desse trabalho coletivo que o processo de inclusão ocorrerá de forma tranquila, segura e eficaz, sempre respeitando as limitações de cada indivíduo.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Podemos dizer que a inclusão permite que os educadores realizem uma reflexão sobre a sua forma de trabalhar dentro da sala de aula. Seus métodos de ensino devem ser eficazes para que consigam promover o desenvolvimento das potencialidades e para que seja possível a valorização das particularidades de cada aluno. Para a construção de uma verdadeira escola inclusiva é importante que os profissionais da educação tenham cuidado com a linguagem utilizada, afinal é através dela que será possível transparecer atitudes de aceitação, respeito, preconceito ou discriminação em relação aos alunos com características especiais. Segundo Sasaki, (2005) se desejamos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, sobre qualquer assunto de cunho humano, é imprescindível conhecer e usar corretamente os termos técnicos, pois a terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente carregados de preconceitos, estigmas e estereótipos. É importante que a prática educacional tenha como objetivo o desenvolvimento cognitivo de todos os alunos, inserindo de forma natural os alunos que apresentem sinais inerentes a alguma **necessidade especial** no processo de ensino aprendizagem, para que assim eles não desenvolvam baixas expectativas em relação ao seu desenvolvimento. De acordo com Santos (1995) “É preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.” Sabemos que a educação é a base para o desenvolvimento de diversas aprendizagens, e que incluir o aluno com necessidades educacionais especiais, é também, uma forma de respeitá-lo e garantir que ele possa alcançar sua própria autonomia. No entanto, percebemos que as dificuldades existentes, não são poucas e ficam bem claras quando fazemos uma análise mais profunda da situação. Afinal, uma vez que inserimos o aluno especial em uma

sala regular temos o dever de realizar um trabalho com paciência, amor e dedicação, caso contrário não é inclusão. Segundo SCHWARTZMAN, 1999 pág.246 “O fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade ou demonstrar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição

genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que madure lentamente”. Para que estes alunos tenham sucesso no seu processo de aprendizagem é preciso que eles sintam-se amados, estimulados e o mais importante, que sejam tratados com respeito. No

entanto, a escola deve estar preparada para receber estes alunos, buscando sempre a valorização das diferenças e o respeito às diversidades, pois desta forma a escola estará contribuindo para a transformação social, cultural e pedagógica.

O TRABALHO DO NEUROPSICOPEDAGOGO DENTRO DA ESCOLA

O Neuropsicopedagogo é um profissional capacitado para intervir e trabalhar na reabilitação de funções neurofuncionais alteradas, visando sempre à evolução e o sucesso no processo educacional. Através de seus conhecimentos específicos em relação às dimensões neurológicas, essa especialidade proporciona aos profissionais a capacidade de desenvolver um trabalho de acompanhamento mais eficaz, desta forma o processo de aprendizagem de alunos com determinadas limitações será realizado de maneira eficiente. Na visão de Parizzi (2000),

um dos principais desafios a fim de que se tenha uma completa implementação da educação inclusiva, refere-se à questão da formação de professores. Podemos dizer que a capacitação dos profissionais da educação é de extrema importância para que seja possível superar os desafios e para que eles se tornem capazes de lidar com aqueles alunos que tem dificuldades em construir seu conhecimento devido a algum tipo de deficiência. O trabalho dos professores deve estar voltado para o bem estar desses alunos, tendo como objetivo principal o

desenvolvimento e a evolução educacional de todos, por esse motivo é fundamental que o professor faça um planejamento das aulas de acordo com uma reflexão do que ele presencia no seu dia-a-dia para que consigam obter os resultados que almejam com determinado conteúdo. O mais importante é focar no desenvolvimento do aluno, e não na deficiência em si, levando desta forma o aluno a buscar sua evolução ao superar suas dificuldades e limitações. Ferreira e Ferreira (2004) acrescentam que a inclusão não deve ser pensada como uma solução mágica,

ela é sim um desafio que exige mudanças substanciais na escola, nas práticas pedagógicas, e na convivência. É de extrema importância a atuação de um professor especializado e capacitado para atender os educandos com determinadas necessidades especiais, porém esses alunos são responsabilidade de todos àqueles que fazem parte da unidade escolar, e não apenas do professor e o trabalho deve ser realizado em conjunto, dentro e fora da sala de aula.

KRUG, 2011, ressalta que "Além da neuropsicopedagogia ter atribuições da psicopedagogia de estudar as características da aprendizagem humana, processos de ensinagem e a origem das alterações na aprendizagem promovendo a identificação, diagnóstico, reabilitação e prevenção frente às dificuldades e distúrbios das aprendizagens, o neuropsicopedagogo, mediante seus saberes e conhecimentos da neurociência, poderá elaborar pareceres de encaminhamentos para

neurologistas, pediatras e psiquiatras, auxiliando-os na identificação diagnóstica, mediante o quadro de sintomas e queixa principal". O professor especializado em neuropsicopedagogia além de todas as suas atribuições, traz consigo a capacidade de não apenas identificar as limitações no processo de aprendizagem como também apoiar os demais profissionais na preparação de recursos e métodos passíveis de avançar com tal público.

VISCA, 1988, p. 56 Apresenta a aprendizagem como um esquema evolutivo com base interacionista, estruturalista e construtivista. Aprendizagem, portanto é o "resultado de uma construção (princípio construtivista) dada em virtude de uma interação (princípio interacionista) que coloca em jogo a pessoa total (princípio estruturalista)." O objetivo fundamental dessa parceria entre professor e outros profissionais, é que o aluno sinta-se acolhido no seu ambiente escolar,

pois a educação inclusiva é uma forma de valorizar a diversidade e uma maneira de deixar de lado a ideia de que esses alunos especiais não possuem uma capacidade de aprendizagem e de superar suas limitações, pois todo indivíduo tem o direito de ser incluído na escola e na sociedade.

A COLABORAÇÃO MULTIPROFISSIONAL EM BENEFÍCIO DO NEUROAPRENDIZ

O trabalho multiprofissional entre especialistas em ciências como a neurologia, pedagogia, psicologia, e educadores em geral é fundamental para uma melhor avaliação diagnóstica em relação a problemas de linguagem, aprendizagem, comportamento e para trabalhar as dificuldades apresentadas no desempenho escolar. .No processo de ensino e aprendizagem os profissionais trabalham com o objetivo de transmitir o conhecimento, trabalhar os sentimentos, comportamentos e o pensamento, e é fundamental que os alunos consigam assimilar tudo isso.

É muito importante que em conjunto, os profissionais possam colocar em prática

algumas estratégias para buscar um resultado capaz de amenizar esse fracasso escolar, lembrando sempre que o bom desempenho e o sucesso escolar só é possível quando o aluno especial consegue vencer as suas dificuldades.

Nesse sentido, não devendo esquecer de que a escola “promova a neuroaprendência, que é a capacidade de sentir, pensar e agir (RELVAS, 2014, p.116)”

Para trabalhar no sistema educacional de maneira eficaz é importante saber que devemos estimular o aluno a pensar, este é objetivo da educação, e pensar não apenas para obter conhecimento, e sim para

colocar em atividade os órgãos e estruturas responsáveis pela aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e comportamental.

A natureza do homem possui funções próprias e o desenvolvimento cerebral ocorre em períodos definidos, se tais etapas e funções forem respeitadas os seres humanos em fase adulta, alcançarão o mais alto grau de racionalidade e maturação cerebral. Porém como qualquer outro processo complexo, caso ocorra uma falha no desenvolvimento e maturação em algumas etapas, o individuo poderá apresentar algum tipo de doença.

IMAGEM DA MATURAÇÃO CEREBRAL ENTRE AS IDADES DE 5 E 20 ANOS

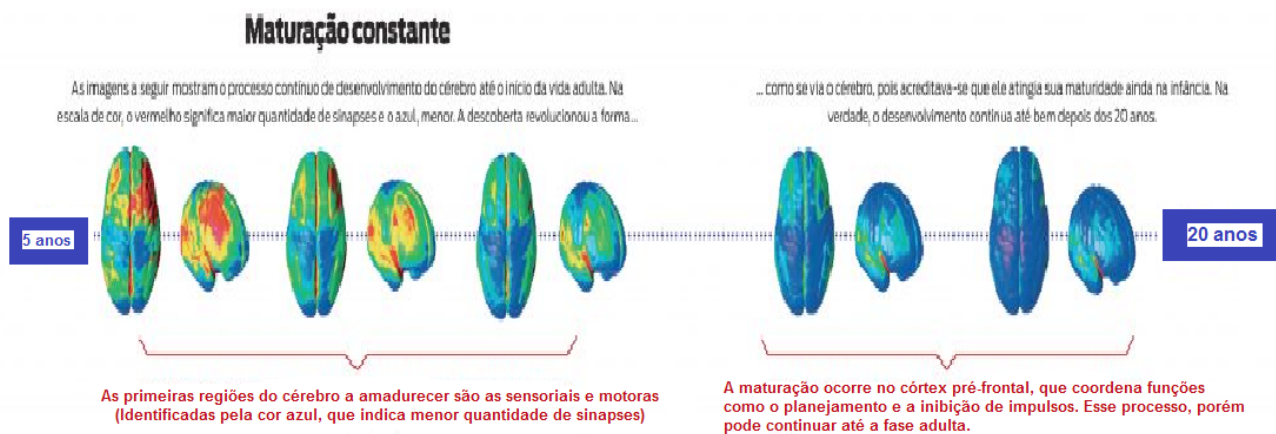


Imagem retirada do site: <http://top.blog.br/como-funciona-o-cerebro-do-adolescente/>. Acesso em 08 de junho de 2017

As áreas que são responsáveis pelas funções básicas do cérebro são àquelas que se maturam precocemente, já a área pré-frontal que é a responsável pelo raciocínio mais elaborado e por funções executivas, que nada mais são do que as habilidades cognitivas necessárias para controlar os nossos pensamentos, as nossas emoções e ações se desenvolve por último no processo de maturação natural do cérebro. Os educadores devem entender que a partir do

conhecimento de como o cérebro aprende, registra e recorda informações, eles poderão adaptar o seu estilo de ensino a fim de otimizar o processo de aprendizagem. Além do conhecimento é importante compreender que as suas atitudes, palavras e emoções irão influenciar o desenvolvimento e o progresso no processo de aprendizagem de seus alunos.

DELORS, 1996, apud ZABALA & ARNAU, 2010, p.60 A principal finalidade da Educação é o pleno desenvolvimento do ser humano em sua dimensão social. Define-se como sendo

o veículo das culturas e dos valores, como construção de um espaço de socialização e consolidador de um projeto comum. A educação tem como missão permitir a todos, sem exceção, a frutificação dos talentos e da capacidade de criação, o que implica a responsabilização individual por si mesmo e a realização de seu próprio projeto pessoal.

A capacidade de interpretar a mente dos alunos, é essencial para a tarefa dos educadores, pois desta forma facilitará um possível encaminhamento para os demais profissionais que trabalham em conjunto

na fase escolar da criança.

A mente humana tem habilidades metacognitivas, reflexivas, entre outras e torná-la um objeto de conhecimento e saber mais sobre os processos cognitivos, emocionais, sobre as próprias habilidades e limitações, comportamentos e resultados é uma grande conquista do pedagogo especializado em neuropsicopedagogia.

Como cita MALUF, 2005. Conhecer o funcionamento cerebral é fundamental para compreender como se dá a aprendizagem de todas as pessoas, em todas as idades e situações, especialmente na escola, frente à educação formal. Mas é importante ressaltar que como a Neurociência cognitiva objetiva estudar e estabelecer relações entre cérebro e cognição principalmente em áreas relevantes para a educação, o diagnóstico precoce de transtornos de aprendizagem está entre as prioridades da Neuroaprendizagem, o que revelará também melhores

métodos pedagógicos de desenvolver a aquisição de informações e conhecimentos em crianças com transtornos e dificuldades do aprender, assim como a identificação de seus estilos individuais de aprendizagem no contexto escolar. Isso tudo deve-se primordialmente às descobertas neurocientíficas em torno de como se desenvolvem a atenção, a memória, a linguagem, a emoção e cognição, o que traz valiosas contribuições para se alcançar a educação

Os neuroaprendizes são merecedores de uma educação exemplar, baseada na investigação do cérebro e no compromisso e seriedade dos profissionais da educação, e isso não significa dizer que a educação trabalhava de forma ineficaz, mas sim que hoje, contamos com uma vasta linha de possibilidades de aquisição do conhecimento e especialização baseada no próprio funcionamento da aprendizagem do cérebro, que poderá contribuir como um avanço na melhora da educação.

Ainda segundo Gimeno Sacristán (2000, p.211) (...) um método se caracteriza pelas tarefas dominantes que propõe a professores e alunos. Um modelo de ensino, quando se realiza dentro de um sistema educativo se concretiza numa gama particular de tarefas que tem um significado determinado. Uma jornada escolar ou qualquer período de horário diário é uma concatenação singular de tarefas dos alunos e do professor.

A didática escolar deve ser utilizada de forma dinâmica dentro do ambiente escolar, e o conteúdo programático apresentado, deve ser realizado pelos alunos em grupos e individualmente, e o professor de forma discreta deve procurar compreender se a dificuldade de aprendizagem de algum aluno está relacionada com o ambiente sociofamiliar ou trata-se de um distúrbio neurológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já vimos anteriormente, a Neuropsicopedagogia é uma interligação entre o aspecto científico da neurologia juntamente com as práticas de aprendizagem abordadas na Psicologia Cognitiva e na Pedagogia. No entanto para atender as demandas específicas e conseguir realizar um trabalho eficiente em relação à inclusão no âmbito escolar é necessário que o professor mantenha sempre uma visão ampla em relação às várias ciências que contribuem para a compreensão e a promoção do ser humano, principalmente àqueles que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem em virtude de algum tipo de deficiência. Por este motivo é que os profissionais da educação buscam o conhecimento de outras disciplinas que contribuem para a sua prática profissional. Quando falamos de inclusão no ambiente escolar, reforçamos a ideia de que os professores devem buscar o aprofundamento de seus conhecimentos, não só a respeito das práticas pedagógicas, e sim vincular o seu trabalho de conteúdos e atividades, juntamente com a afetividade e o amor ao próximo, pois dentro da escola, os professores estarão lidando com seres humanos, cada um com sua individualidade e é importante que saibamos respeitá-las. O neuropsicopedagogo deve trabalhar através das dificuldades das crianças, procurando sempre incluí-las nas atividades em conjunto com outras crianças, para que elas possam potencializar as suas habilidades individuais e alcançar o desenvolvimento, porém sempre respeitando as suas limitações, tendo como base as particularidades de cada um e quando necessário, fazer os ajustes para que esses alunos sintam-se o mais confortável possível. O pensamento está extremamente ligado à emoção, razão pela qual o Neuropsicopedagogo deverá sempre concentrar o seu trabalho na construção de mecanismos de suporte para analisar o controle dessas emoções, e utilizar estes mecanismos como um modelo eficiente para trabalhar com os alunos especiais. Também é importante que o professor desenvolva estratégias que fortaleçam a conscientização dos alunos sobre sua própria capacidade de superação em relação às novas atividades de aprendizagem, levando os alunos a desenvolver uma percepção de autoaprendizagem e autoaperfeiçoamento em relação às atividades trabalhadas e os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar. Um trabalho de inclusão bem elaborado é fundamental para que estes indivíduos possam conquistar um sentimento de autoconfiança e bem estar, facilitando e contribuindo para uma vida mais ativa no ambiente escolar e na sociedade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. <http://espacoaprendente.blogspot.com.br/2013/01/neuropsicopedagogia-fique-por-dentro.html>

Blog espaço Aprendente: Neuropsicopedagogia – Fique por dentro! Acesso em 16 de maio de 2017. <http://cursosposneuro.com.br/neuropsicopedagogia-tdha-contexto-escolar/> . Acesso em 08 de junho de 2017

Educação infantil e os primeiros passos para a inclusão <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/educacao-infantil-e-os-primeiros-passos-para-a-inclusao/58404> . Acesso em 17 de março de 2017

FERNANDEZ, Ana.C.G. Aportes de La Neuropsicopedagogia a La pedagogia. La visión de Jennifer Delgado em: Desmitificación de La Neuropsicopedagogia. Lic. Psicología y Pedagogia UPN Colômbia, ASOCOPSIP, 2010. <http://licenciadospsicologiaypedagogia.blogspot.com.br/2010/02/aportes-de-la-neuropsicopedagogia-la.html>. Acesso em 17 de maio de 2017

FERREIRA, M. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. São Paulo: Autores associados, 2004.

GIMENO SACRISTÁN, J. 2000. Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto alegre: Artmed, P 211. <http://imes.org.br/especializacao-em-neuropsicopedagogia/>. Acesso em 08 de junho de 2017

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf> - INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: contribuições ao professor do Ensino Regular : Elzabel Maria Alberton Frias (Profª PDE)1. Acesso em 26 de maio de 2017.

KRUG, Clarice L: Neuropsicopedagogia e contextos de atuação. Novo Hamburgo: CENSUPEG, 2011. Aula expositiva do curso de neuropsicopedagogia Clínica e Educação Inclusiva.

MALUF, Maria Irene. A dificuldade de aprendizagem vista pela psicopedagogia clínica. In: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. (Org.) Neuropsicologia e Aprendizagem. 1 ed. São Paulo: TECMEDD, 2005, v. 1, p. 77-88.

PARIZZI, R. A. A prática pedagógica do professor de educação especial: aprendendo a ensinar com a diversidade. Tese de Doutorado. USP, 2000. <http://www.plenamente.com.br/artigo.php?FhldArtigo=11#.WTgQv2jyviU>. Acesso em 07 de junho de 2017

RELVAS, M. P. Fundamentos biológicos da Educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

REVISTA ELECTRONICA DE EDUCACION Y PSICOLOGIA. Universidad tecnológica de Pereira. Año 3 numero 5 Julio del 2007. Artículo: Desmitificación de la neuropsicopedagogía. Delgado Suarez Jenifer. <http://licenciadospsicologiaypedagogia.blogspot.com.br/2010/02/aportes->

■ Educar FCE

de-la-neuropsicopedagogia-la.html. Acesso em 18 de abril de 2017
SASSAKI, Romeu K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.
<http://top.blog.br/como-funciona-o-cerebro-do-adolescente/>. Acesso em 08 de junho de 2017
VISCA, J. Clínica psicopedagógica e epistemológica convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
ZABALA, A; ARNAU, L. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed, 2010.



Foto: <http://www.foto.com.br>



IARA ANDRADE SENRA

Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Gerald Di Biase (2007); Especialista em História do Brasil pela Universidade Gerald Di Biase (2009), em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Mestre em História Social pela Universidade Severino Sombra (2011); Professor de Ensino Fundamental - História - no Colégio Municipal Prefeito Marcello Drable, Professora de Ensino Médio - Projeto de Pesquisa - no CIEP 484 Toninho Marques.

IDENTIDADE NACIONAL: UMA DISCUSSÃO SOBRE A IMAGEM DOS BRASILEIROS

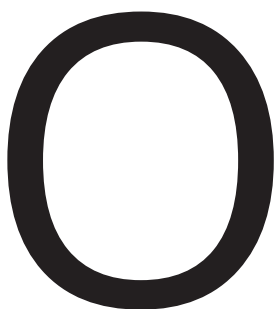
A discussão sobre a identidade nacional sempre foi intensa em nossa história; diversos foram os mitos, teorias e discursos que tentavam explicar a identidade brasileira e modernizar a nação. Sentimentos de pertencimento foram construídos e o passado fora trazido à memória constantemente para explicar quem somos

ou quem deveríamos nos tornar. O presente artigo busca justamente uma análise do conceito de identidade nacional. Utilizar-se-á para tanto as discussões de Michel Debrun sobre as diversas dimensões da identidade nacional e de Roger Chartier sobre as representações. Pretende-se também demonstrar que as propostas identitárias

baseadas em critérios étnicos acarretaram ressonâncias sobre a formação de uma identidade cívico-nacional, fato que intensifica a relevância da análise dos elementos étnicos na nossa sociedade tornando-os essenciais para o debate, que se pretende atual, da questão da cidadania.

Palavras-chave: Representações; Identidade Nacional; Identidade Étnica; Identidade Cívica.

INTRODUÇÃO



que nos não é uma das melhores. batalhador..., aspectos
une? O Carvalho chama a atenção estes que somados dão a
que cria para a grande quantidade de ideia de um povo passivo.
em nós um entrevistados que disseram No Brasil, a formulação
ter orgulho de ser brasileiros de uma identidade cultural
pelo fato de estar em um país embasada em atavismos
lindo, tropical, sem furacões, étnicos e em carências teria
sem vulcões... Tal atitude limitado a formação de uma
demonstra a transferência identidade cívico-política. Ao
da responsabilidade cívica considerar o brasileiro um
do brasileiro para algo pelo por vir, inconcluso ou incapaz
qual ele não tem controle. criavam-se obstáculos para sua
"Quem não se vê como um inserção e participação política.
ser civil e cívico não se pode Discussindo esta ideia
ver como agente, individual tão propagada no passado,
ou coletivo de mudanças de que éramos uma nação
sociais e políticas de que sem povo, de que o brasileiro
se possa orgulhar e deve seria sempre um por vir, a
buscar alhures razões para a ser alcançado no futuro,
construção de uma identidade Darcy Ribeiro, em O povo
nacional" (CARVALHO, 1998). brasileiro (RIBEIRO, 1995),
e Bresciani, em O charme

sentimento de pertencimento?
O que nos faz brasileiros?
Por que e para que fazer
parte de uma nação? O que
nos leva a matar ou morrer
por nossa pátria? Estas são
indagações que vários autores
que se propuseram a estudar
a identidade nacional se
deparam e discutem até hoje.

Em artigo publicado
por José Murilo de Carvalho,
intitulado O motivo edênico
no imaginário social brasileiro
(CARVALHO, 1998), no qual
o autor desenvolve uma
entrevista sobre o que nos faz
ter orgulho de ser brasileiros
e a imagem que temos de
nós mesmos, fica patente
que o meio físico exerce
ainda grande influência no
imaginário dos brasileiros
e que a imagem que temos
de nós mesmos ainda

Sobre a imagem que
temos de nós mesmos,
Carvalho (1998) constata
que 46,3% dos brasileiros
consideram o próximo pouco
confiável. Além disso, as
características nacionais mais
citadas pelos entrevistados
foram a de povo sofredor,
trabalhador, conformado,

da ciência e a sedução da
objetividade (BRESCIANI, 2007),
apresentam uma discussão
sobre projetos identitários
fundamentados em carências.

Para Darcy Ribeiro
(1995) e Maria Stella Martins
Bresciani (2007), autores como
Sérgio Buarque de Holanda

e Oliveira e Vianna, que são considerados intérpretes da nossa realidade nacional, buscaram inspiração nas carências, ou seja, para explicar nossa identidade, selecionaram aspectos que consideraram impeditivos de sermos nós mesmos.

Sérgio Buarque, por exemplo, ao impetrar a incapacidade do brasileiro ao português, e Oliveira Vianna, às “raças” consideradas

disgênicas – negros e índios – teriam contribuído para ampliar a ideia de carência em relação a nossa identidade.

Já Gilberto Freyre, destacou-se por chamar atenção para as qualidades das “raças” em detrimento dos aspectos negativos que eram levantados pelos intérpretes, e colocados como motivo-mor de nosso fracasso como povo.

Apesar da proposta de Freyre não se basear

em carências e seu projeto identitário na área cultural se apresentar como um avanço para a época, em relação a dimensão política suas teorias sobre o abrandamento das relações sociais oportunizaram a criação de uma válvula de escape que contribuiu para o arrefecimento dos conflitos sociais.

DISCUTINDO O CONCEITO DE IDENTIDADE NACIONAL

A análise que se segue sobre o termo identidade nacional parte das observações de Chartier acerca das representações. Segundo o autor (CHARTIER, 1991), as representações imprimem significado ao real, representando uma ausência ou apresentando publicamente uma pessoa ou coisa, mediante uma relação simbólica.

Discutindo o conceito de Representações presente no Dictionnaire Universel de Furetière, o autor exemplifica estas duas famílias de

sentido – ausência e apresentação – que são aparentemente ambíguas. “Na primeira acepção, representação é o instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente substituindo-lhe uma „imagem” capaz de repô-lo em memória e de „pintá-lo” tal como é” (CHARTIER, 1991, p. 184). Cita, portanto, o manequim de cera que era posto sobre a mesa sepulcral dos funerais monárquicos e que substituía o corpo ausente.

Na segunda acepção,

representa-se “algo de moral pelas imagens ou pelas propriedades das coisas naturais (...). O leão é o símbolo do valor, a bolha o da inconstância, o pelicano o do amor materno”. (CHARTIER, 1991, p. 184). Imprime-se, portanto, uma relação decifrável entre um signo visível e o seu referente significado.

Nos dois casos, objetos, imagens e discursos são utilizados para evocar algo, seja um valor, uma personalidade ou fato histórico, tornando, conforme Chartier, a

sociedade menos opaca ao nosso entendimento. (CHARTIER, 1991). Isso não quer dizer, que tais imagens são expressões literais da realidade. Para Pierre Bourdieu (BOURDIEU apud ORTIZ, 2013), as representações envolvem atos de apreciações, campo no qual os agentes sociais investem seus interesses e bagagem cultural.

Segundo Chartier “as representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas” (CHARTIER, 2002, p. 17).

Se a representação se manifesta por imagens e discursos que pretendem dar uma definição da realidade, tais discursos estão repletos de interesses que muitas vezes mascaram a realidade que deveriam representar. Chartier cita para tanto, a vestimenta dos magistrados e médicos, utilizados mais para impressionar e impor respeito. “Se possu-

íssem a verdadeira justiça e se os médicos fossem senhores da verdadeira arte de curar, não teriam o que fazer da borla e do capelo; a majestade destas ciências seria bastante venerável por si própria”. (PASCAL apud CHARTIER, 1991, p. 185).

Assim pervertendo-se, a representação torna-se instrumento para se garantir a submissão, e por apresentar tendência universalista, ou seja, de não se restringir a espaços pequenos, atinge demasiadas mentes, sendo assimilada e influenciando a prática social de seus partícipes. “Mesmo as representações mais elevadas só têm existência, só são verdadeiramente tais à medida que comandam atos” (FOUCAULT apud CHARTIER, 2002, p.10).

De posse de tais considerações, partimos do pressuposto que a identidade nacional, nada mais é do que uma representação, no qual se apresenta elaboradas reproduções do real, e apesar de não serem exatamente

cópias fiéis desta realidade; tais reproduções dela se aproximam e por isso convencem, legitimando uma dada ordem pelo consentimento e não pela violência .

Esta aproximação e consequente legitimação se devem justamente ao fato da identidade nacional, assim como qualquer outra representação, ser forjada por meio da imaginação. É somente pela imaginação que se constrói sentimentos de pertencimento, no qual o passado é trazido à memória constantemente para explicar quem somos, no qual discursos são criados para unir e homogeneizar um povo de características tão díspares, no qual imagens repletas de interesses são forjadas com intuito de serem apropriadas pelo maior número de pessoas possíveis.

O fato de ser imaginada gerará divergências entre os diversos estilos de construções. Isso porque critérios como o linguístico, o étnico, o territorial, o passado his-

tórico e outros, serão defendidos, mesclados ou rechaçados pelos estudiosos, cada um imaginará e construirá o seu modelo de identidade, segundo interesses e singularidades inventadas e muitas vezes divergentes.

A identidade nacional, além de ser imaginada, caracteriza-se por apresentar uma multiplicidade de dimensões. A dimensão sociocultural e cívico-política são as que mais nos interessam para consecução do presente trabalho, visto que a formulação de uma identidade baseada em critérios étnicos influenciou e fragilizou a construção de uma identidade política brasileira. Aqui está a diferença basal entre identidade social e política. A primeira se estabelece como um conjunto de atribuições e referências de pertença grupal [...] e a segunda, por sua vez, como um conjunto temporário de significados que delimitam fronteiras na questão dos direitos sociais, e exatamente

por isso, ela é experienciada como um NÓS, que está sendo impedido por um ELES de suas demandas sociais. [...] Ela se estrutura na passagem da consciência das relações de subordinação para o reconhecimento do caráter opressivos destas [...] (PRADO, 2002).

Michel Debrun afirma que a identidade cultural e a identidade política, apesar de se relacionarem, ainda não caminham juntas. “[...] Nem remetem a um mesmo espírito, à diferença do que acreditava Gilberto Freyre, para quem a tolerância mútua que reina na área sociocultural das relações humanas devia se traduzir, com naturalidade, por igual tolerância na área política [...]” (DEBRUN, 1990, p.46). Essa nuance entre a dimensão cultural e política se deve ao fato de que a identidade cultural não se deparou com tantos obstáculos como a identidade cívico-política .

Renato Ortiz, em Cultu-

ra Brasileira e Identidade nacional (ORTIZ, 1994), e Maria Stella Bresciani, em O charme da ciência e a sedução da objetividade: Oliveira Vianna entre intérpretes do Brasil (BRESCIANI, 2007), também discutiram o conceito, a utilização e a complexidade do termo Identidade nacional.

Segundo Bresciani, a questão da identidade nacional traz vários problemas a serem enfrentados, visto que identidade é um substantivo polissêmico, e ainda surgem na atualidade diversas indagações sobre o que vem a ser identidade nacional e os interesses que levaram a sua criação. Como se formam, de onde vêm essas convicções tão largamente difundidas? Não estaria o êxito ou o fracasso dessas construções identitárias exatamente na maneira pela qual, recobrando-as com argumentos racionais, seus autores utilizam imagens de forte apelo emocional? E mais, não estaria a questão das identidades

nacionais solidariamente presas a questões políticas, [...] (BRESCIANI, 2007, p. 40).

Renato Ortiz desenvolve uma definição para o termo Identidade Nacional que apresenta certa clareza quanto ao significado. Ortiz afirma que “toda identidade se define em relação a algo que lhe é exterior, ela é uma diferença [...] e possui uma dimensão que é interna, [...] é necessário mostrar em que nos identificamos” (ORTIZ, 1994, p. 8-9).

Michel Debrun também define a nossa identidade mediante a dualidade: semelhanças e diferenças “Mas parece que Nação e identidade nacional exigem algo mais. Como, por exemplo, um consenso em torno de certos valores, e uma diferença entre ele e outros tipos de consenso, ou entre eles e outros consensos nacio-

nais” (DEBRUN, 1990, p. 39). Essa definição sobre a identidade nacional, por sua vez, gerou e continua a gerar diversas discussões sobre quais seriam os critérios que nos tornariam iguais e a possibilidade ou não de construí-los.

Primeiramente, em relação aos consensos, nos deparamos com a dificuldade de se encontrar homogeneidade em um povo heterogêneo como o nosso: somos historicamente marcados por diferenças sociais, econômicas, étnicas e regionais. A mestiçagem seria uma tentativa de suplantar as diferenças étnicas. Segundo, em relação as diferenças, como traçá-las, se a cultura cosmopolita mina as características nacionais, características diferenciais estas que foram tão discutidas por nossos intérpretes da realidade brasileira. É por isso

que tais consensos tiveram que ser construídos, imaginados, para que por sua vez, retratassem o máximo possível a nossa realidade nacional, tornando-se inteligível e praticável para nossa gente.

A IDENTIDADE ÉTNICA E A IDENTIDADE CÍVICA

Michel Debrun, em A identidade nacional brasileira, afirma que “o advento de uma identidade nacional forte, na área cívico-política, tem sido bloqueado desde as origens” (DEBRUN, 1990, p. 46). Um destes mecanismos impeditivos seria a própria proposta de identidade nacional - baseada em critérios étnicos - que buscava englobar todos em um mesmo projeto de nação, que unisse simbolicamente e diferenciase político e socialmente. Para tanto, as teorias raciais mostraram-se viáveis, pois além de ser um dos critérios de construção da identidade nacional, construíram critérios diferenciados de cidadania. [...] a tentativa por parte dos grupos dominantes de neutralizar as aspirações cívico-políticas das camadas subalternas, valorizando, depois de tê-la combatido (até os anos 20), uma comunidade cultural nacional de que eles próprios podem fazer par-

te. O que representa, de um lado, uma estratégia válvula de escape (dirigida aos grupos subalternos) e, de outro lado, uma integração real, e não apenas ideológica, de todos os brasileiros, ricos e pobres. Só que essa integração, apesar de enaltecida, é simultaneamente folclorizada e no limite turistificada pelos de cima, por ser apenas cultural e polarizada em torno de valores de origem afro-brasileira (DEBRUN, 1990, p. 47).

Embora as teorias raciais tenham se transformado em um dos obstáculos à construção de uma identidade cívico-política brasileira, Debrun apresenta uma visão positiva quanto a sua superação. Para o autor, a conscientização sobre tais bloqueios e, conseqüentemente, o seu enfrentamento, nos tornariam sujeitos nacionais mais aptos para agir politicamente. “O abalo, ou mesmo a ruptura, hoje, de certos bloqueios permi-

te, todavia, encarar a possibilidade de uma nova identidade, ao mesmo tempo menos oscilante e mais capaz de servir de pivô, de raiz para uma ação sociopolítica coerente e de longa duração” (DEBRUN, 1990, p. 46).

A construção de propostas identitárias baseadas em critérios étnicos foram práticas constantes em nossa história, primeiramente reunindo índios e brancos, e posteriormente negros. Contudo, essa tendência de englobar todos em um mesmo projeto de nação, era cuidadosamente pensado para que unisse simbolicamente e diferenciase socialmente. Traçando um paralelo com o nacionalismo linguístico húngaro citado por Benedict Anderson, que convidava “[...] seus compatriotas oprimidos mesmo que fosse só para cozinha” (ANDERSON, 2008, p125), o nacionalismo étnico brasileiro, a partir da abolição, também convidou seus compa-

triotas marginalizados para compor com ele uma nação, porém estabelecia limites e os diferenciavam quanto cidadãos. As teorias raciais se mostravam viáveis, além de ser um dos critérios de construção da identidade nacional, construíram critérios diferenciados de cidadania. Essa ideia transparece claramente na obra de Sílvio Romero. Lamentando a ausência de estudos sobre a cultura negra, ele argumenta que o material de pesquisa está em casa: . “temos a África em nossas cozinhas, como a América em nossas selvas e a Europa em nossos salões”. (ANDERSON, 2008, p125)

A mitologia da comunidade étnica no Brasil iniciou-se com a Independência, no entanto, precisaria mais de um século até que conseguisse a configuração definitiva, representada aí na obra de Gilberto Freyre. Segundo Ortiz no momento em que [...] “as teorias raciológicas tornam-se ob-

soletas, era necessário superá-las, pois a realidade social impunha um outro tipo de interpretação do Brasil” (ORTIZ, 1997, p.40). Entende-se, portanto que a visão culturalista dada às etnias por Freyre, em substituição às teorias raciais configurava-se em uma nova interpretação de nossa identidade.

Esta e outras transformações em relação as propostas de identidade nacional aconteceram no decorrer do século XIX e início do XX. Os institutos históricos e geográficos, por exemplo, contribuíram muito para algumas dessas mudanças. O IHGB nasceu como parte de um projeto nacional de reconhecimento e desenvolvimento da civilização brasileira. O IHGB desejava criar a História do Brasil destacando suas grandes personagens e heróis, trazendo “à luz o verdadeiro caráter da Nação brasileira”. Criar uma historiografia para o Brasil significava, portanto, a própria fundação da nacionalidade, a

construção da identidade do povo brasileiro. Pois de acordo com o viajante francês Auguste de Saint-Hilaire que passou pelas terras brasileiras na primeira metade do século XIX a impressão que teve foi de que “Havia um país chamado Brasil, mas não havia brasileiros”. (VIEIRA, 2006)

O IHGB criou uma imagem nacional tanto para fora quanto para dentro do país. A construção da nação passava por uma política cultural promovida pelo império, segundo Lília Schwarcz em O espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil (SCHWARCZ, 1993), 75% das verbas da instituição provinham do Estado, e posteriormente em 1840 o próprio D. Pedro passou a frequentá-lo. O IHGB deu à monarquia uma nova história, enalteceu a natureza grandiosa, a nobreza indígena e esqueceu a escravidão. O tráfico e a escravidão manchavam a imagem do Brasil no exterior, por isso

a intenção de evitá-la em nossos escritos em detrimento da exaltação da natureza, da monarquia e dos indígenas, idealizados pelos literatos e historiadores.

Outro fator que acarretou a modificação das teorias sobre a identidade nacional ocorreu em virtude do próprio contexto conturbado da época, configurado pelas lutas e projetos abolicionistas que colocaram a questão racial em debate. A escravidão ofuscava os projetos civilizatórios do império, o Brasil era tido como uma nação bárbara, e essa imagem precisava ser transformada. A abolição ofereceu essa mudança, por meio dela, as discussões intensificaram-se, a partir de 1888 o negro tornou-se livre, e fator dinâmico da economia, sua posição, por conseguinte precisava ser reavaliada pelos autores.

Segundo Demétrio Magnoli em *O Corpo da Pátria: imaginação geográfica e política externa no Brasil (1808-1912)* (MAGNOLI,

1997), a escravidão sofrida pelo negro no decorrer do período Colonial e Imperial colocou obstáculos à construção da Nação. A escravidão denegria a imagem do país no exterior, visto que estava assentada em um tipo de trabalho exploratório, desumano e antipitalista. Simbolicamente, se a nação é uma comunidade imaginada como dizemos, uma grande parcela da população foi excluída desta invenção, o que impossibilitou, segundo Sílvio Romero (ROMERO, 1943), de se pensar o Brasil como um todo, a partir da abolição não havia mais como ignorar a presença de uma parcela tão grande da população, o negro passou a partir de 1888, a fazer parte da nação, mesmo que fosse considerado um cidadão de segunda categoria. Como fato político a abolição marca o início de uma nova ordem onde o negro deixa de ser mão de obra para se transformar em trabalhador livre. Evidentemente ele será

considerado pela sociedade como um cidadão de segunda categoria; no entanto em relação ao passado tem-se que a problemática racial torna-se mais complexa na medida em que um novo elemento tem que ser levado em conta. (ORTIZ, 1997, p.19).

É neste contexto, no qual uma nova imagem deveria ser criada para o negro, que um dos maiores intérpretes de nossa realidade nacional, Gilberto Freyre desenvolverá seus projetos. Contudo suas propostas apesar de se apresentarem riquíssimas no plano cultural, acarretarão diversas ressonâncias no plano político.

Para Freyre a formação de nossa identidade nacional se deveria ao “equilíbrio de antagonismos”, característica esta, única e nacional.

O equilíbrio de antagonismos a que Freyre se referia, diz respeito à atenuação das relações sociais entre os contrários: sobretudo em relação ao senhor e es-

cravo. A maior prova desta atenuação seria corroborada pela intensa mestiçagem que se sucedeu no Brasil. “Desde logo salientamos a doçura nas relações de senhores e escravos domésticos, talvez maior no Brasil que em qualquer outra parte da América” (FREYRE, 2004, p.445). Considerada de modo geral, a formação brasileira tem sido na verdade, [...] um processo de equilíbrio de antagonismos. Antagonismos de economia e de cultura. A cultura européia e a indígena. A européia e a africana. [...] O grande proprietário e o pária. O bacharel e o analfabeto. Mas predominante sobre todos os antagonismos, o mais geral e o mais profundo: o senhor e o escravo. (FREYRE, 2004, p.116)

A mestiçagem seria a principal responsável pela atenuação de antagonismos e, por conseguinte pela maior mobilidade reservada aos mestiços nas

relações sociais no Brasil. É verdade que agindo sempre, entre tantos antagonismos contundentes, amortecendo-lhes o choque ou harmonizando-os, condições de confraternização e mobilidade social peculiares ao Brasil: a miscigenação, [...] o fácil e frequente acesso a cargos e a elevadas posições políticas e sociais de mestiços e de filhos naturais. (FREYRE, 2004, p.117)

A visão sobre a formação nacional em Freyre se dava muito mais pela explicação da influência cultural sobre os povos do que pelo determinismo biológico. A inferioridade, o desânimo e as deficiências de certa parte da população, para o autor pernambucano, deviam-se especialmente à dieta alimentar pobre praticada no Brasil. “Na formação da nossa sociedade, o mau regime alimentar decorrente da monocultura, por um lado, e por outro da inadaptação

ao clima, agiu sobre o desenvolvimento físico e deficiência econômica do brasileiro [...]”(FREYRE, 2004, p.96).

O regime alimentar piorava ainda mais nas cidades, influenciando negativamente sobre o desenvolvimento de brancos, negros, mestiços, pobres e ricos. “Má nos engenhos, péssima nas cidades, tal a alimentação da sociedade brasileira nos séculos XVI, XVII e XVIII. Nas cidades péssimas e escassas.” (FREYRE, 2004, p.1102)

Ao mestiço por seu turno, que galgaria os cargos intermediários da sociedade, seria reservado uma dieta mais pobre ainda. Segundo Freyre, a deficiente alimentação e não a professada inferioridade racial seria a responsável pela degeneração do nosso povo. É que da população média, livre, mas miserável, provinham muito dos piores elementos, dos mais débeis e incapazes. É que sobre eles, principalmente e que têm agido, aproveitando-se de

sua fraqueza de gente mal-alimentada, a anemia palúdica, a beribéri, as verminoses, a sífilis [...] E quando toda essa quase inútil população de caboclos e brancarões, [...] se apresentam em estado de miséria física [...], os que lamentam não sermos puro de raça nem o Brasil região de clima temperado o que logo descobrem naquela miséria e naquela inércia é o resultado dos coitos para sempre danados, de

brancos com pretas, de portuguesas com índias. É da raça a inércia, ou a indolência. Ou então é do clima, que só serve para o negro. E sentenciava-se à morte o brasileiro porque é mestiço e o Brasil porque está em grande parte em zona de clima quente. (FREYRE, 2004, p.96-97)

Freyre ao transferir a explicação sobre a formação do povo brasileiro - listando

suas qualidades e deficiências - da esfera biológica para a cultural, ofereceu à nação uma riquíssima interpretação de nossa realidade. Contudo, ao defender a ideia de equilíbrio de antagonismos e de seus efeitos, contribuiu para a propagação da mítica democracia racial brasileira e para o arrefecimento da luta de uma grande parcela que foi unida simbolicamente e excluída politicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afinal, por que se interroga continuamente o que é o Brasil, em cada etapa da sua história; e o que tem sido o Brasil ao longo de toda a sua história? E ser brasileiro é motivo de vergonha ou de orgulho?

Diversas foram as interpretações que buscaram compreender nossas peculiaridades, nos diferenciando do outro. E a discussão sobre nossa identidade ainda continua latente. Em momentos de ruptura, tais discussões se intensificam, as teses se

multiplicam, sucedem, complementam e polemizam.

Segundo José Carlos Reis a iniciativa para agir em dada situação exige um posicionamento do sujeito, e tal posicionamento é dado pelo reconhecimento que este faz de si mesmo. Por isso os brasileiros precisam discutir a sua própria imagem para vencer as lutas, as negociações de reconhecimento e superarem crises.

Diversos países construíram suas identidades

tendo como pressupostos discursos que enalteciam seu povo: a superioridade genética, povo escolhido por Deus, passado histórico heroico. No entanto o Brasil e seu povo em meados do século XIX, momento em que a discussão sobre a identidade nacional intensificou-se, não eram bem vistos nem no interior do país, muito menos no exterior.

Primeiramente era um país formado por etnias consideradas "bárbaras" e

segundo, a escravidão, tipo de trabalho compulsório, desumano e anti-lucrativo para capitalistas, denegria a imagem do país no exterior. Por isso, em um primeiro momento, e, particularmente com o IHGB o índio estilizado tornou-se símbolo de nossa nacionalidade e o negro e tudo a ele relacionado fora simplesmente esquecido, não mencionado nos estudos historiográficos.

Após a abolição o negro e seus mestiços são chamados a fazer parte de

uma identidade que pregava a união das três “raças” – negra, indígena e branca -. Contudo, o negro, ainda era considerado por muitos estudiosos, disgênico.

Tal imagem é modificada com o advento das obras de Gilberto Freyre. Em Casa Grande Senzala Freyre propõe um novo projeto de identidade, o mestiço torna-se o nacional, e neles-tariam todas as qualidades provenientes da mistura das três etnias que povoavam o Brasil. Se existia algum aspec-

to negativo no negro ou no indígena, isso, na concepção do autor, não se dava por fatores biológicos e sim graças a uma alimentação pobre.

As interpretações sobre nossa identidade comportarão ainda as preocupações e as visões de mundo de cada intérprete de nossa realidade nacional, assim como acarretarão ressonâncias - algumas mais outras menos - na maneira como os próprios brasileiros se enxergam, se reconhecem e agem perante a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Benedict. Comunidades Imaginadas: Reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das letras, 2008.
- BRESCIANI, Maria Stella Martins. O charme da ciência e a sedução da objetividade: Oliveira Vianna entre intérpretes do Brasil. 2ª ed. São Paulo: UNESP. 2007.
- BOBBIO, Norberto. Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. SP, UNESP, 1997.
- CARVALHO, José Murilo de. O motivo edênico no imaginário social brasileiro. Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo, 13 n.38, Out. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000300004>. Acesso em 10 de março de 2017.
- _____. José Murilo de. A Utopia de Oliveira Vianna. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 4, n. 7, 1991; Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2310/1449>>. Acesso em 15 de março de 2017.
- _____. José Murilo. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: Uma Discussão Conceitual. Revista Dados. vol. 40 n°2, Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52581997000200003&script=sci_arttext>. Acesso em 18 de março de 2017.
- CHARTIER, Roger, A História Cultural entre Práticas e Representações. 2ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.
- _____, Roger. O mundo como representação. Estudos Avançados, vol.5, n°11, São Paulo Jan./Abr. 1991 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000100010&script=sci_arttext>. Acesso em 10 de fev. de 2017.
- _____, Defesa e ilustração do conceito de representação. Fronteiras, Dourados, MS, v. 13, n. 24, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/viewFile/1598/955>>. Acesso em 20 de março de 2017.
- DEBRUN, Michel. A identidade nacional brasileira. Estudos Avançados. São Paulo: vol.4 n°8, Jan./Abr. 1990, p. 39-49. Disponível em: <<http://www.passeidireto.com/arquivo/1744858/michel-debrun---a-identidade-nacional-brasileira.>>. Acesso em 15 de fev. de 2017.
- FREYRE, Gilberto. Casa Grande e Senzala. Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 49ed. São Paulo: Global, 2004.
- MAGNOLI, Demétrio, O Corpo da Pátria: imaginação geográfica e política externa no Brasil (1808-1912), São Paulo:UNESP:Moderna, 1997.
- ORTIZ, Renato. Cultura Brasileira e Identidade Nacional. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____, A sociologia de Pierre Bourdieu. São Paulo, Olho d'água, 2013.

PRADO, Maria Emília, Integração Nacional e Identidade Nacional em Manoel Bomfim e Oliveira Vianna. Arquivo Nacional. Acervo, Rio de Janeiro, v. 19, nº 1-2, jan/dez 2006 - Disponível em: < <http://www.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=116&sid=66&tpl=printerview>> Acesso 21 abril 2017.

REIS, José Carlos. As identidades do Brasil 2: de Calmon a Bonfim: a favor do Brasil: direita ou esquerda. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

RIBEIRO, Darcy. O povo Brasileiro. Companhia das Letras: São Paulo, 1995.

ROMERO, Sílvio. Historia da literatura Brasileira, Rio de Janeiro: José Olympio, 1943

SCHWARCZ, Lília Mortiz. O espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil, 1870 - 1930, São Paulo: Companhia das letras. 1993.

VIEIRA, Suzane da Rocha. A Construção de uma História Oficial através da invenção de um Passado . Revista Espaço Acadêmico. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/060/60malanchenvieira.htm>> Acesso em: 30 mar de 2010. Acesso em 24 de abril de 2017.

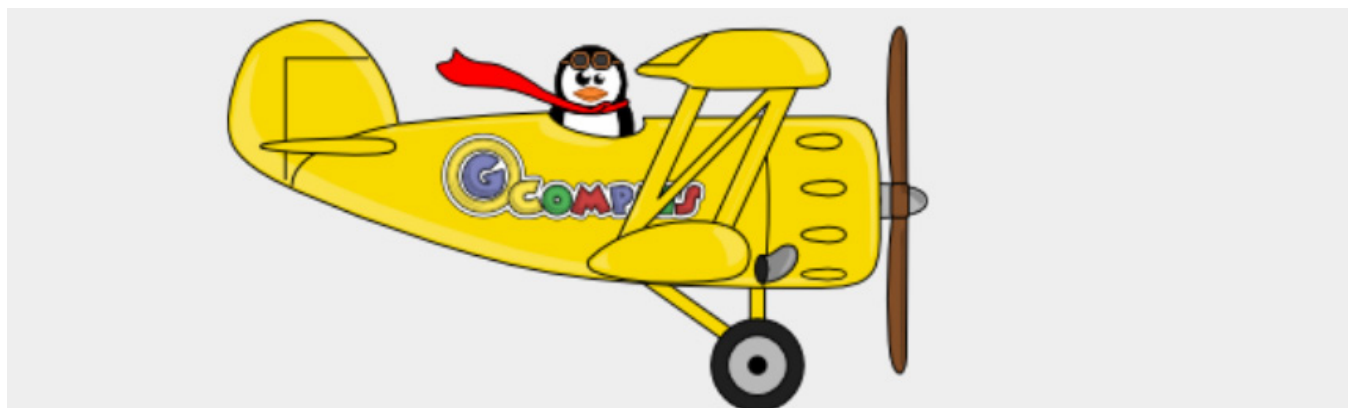


Foto: <http://mutirao.upf.br/autoria/imagens/gcomprisprincipal.png>

O USO DO SOFTWARE GCOMPRIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM SINDROME DE DOWN NO 1.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



JANICE MARIA DE LIMA MARTINS

Doutora em Educação. Professor Tutor do Instituto Federal de Pernambuco-IFPE. Professora na Rede Municipal de Recife. Professora da Faculdade Campos Elíseos. Consultora Pedagógica.

O presente trabalho busca discutir informações quanto ao uso do software Gcompris como uma ferramenta para a melhoria da aprendizagem do aluno com Síndrome de Down, no âmbito do 1.º ano do ensino fundamental. Compreende-se que a formação inicial dos professores tem implicado na não apropriação dos recursos tecnológicos disponíveis na escola, favorecendo a uma prática não inclusiva. Para esse estudo, fez um levantamento bibliográfico de autores que tratam da (BATISTA & MANTOAN, 2006; BETTEGA, 2010, FREIRE, 1996) entre outros e torna-se relevante, por compreende-se que o educando com Síndrome de Down são capazes de aprender e viver socialmente, se estimulados.

Palavras-chave: GCompris; Inclusão; Síndrome de Down; Tecnologia.

INTRODUÇÃO

A sociedade vive uma era de grandes transformações, sobretudo com o avanço tecnológico, levando o cidadão a buscar a apropriação dos potenciais que a tecnologia oferece nos diversos contextos sociais. Na escola, tal realidade não pode ser diferente, isso porque dentro dela, há uma gama de ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas em favor dos estudantes do 1.º ano, que apresentam limitações nas suas aprendizagens, especificamente com a Síndrome de Down (SD). Tal dificuldade se dá, devido a uma alteração genética produzida pela presença de um cromossomo a mais, o par 21, também conhecida como trissomia 21 que provoca deficiências intelectuais e algumas características físicas específicas nessas pessoas

(VOIVODIC, 2008). Apesar de apresentarem problema na aprendizagem desde o nascimento, se essas dificuldades não forem estimuladas dentro e fora da escola, sua aprendizagem será ainda mais comprometida. Daí a importância da escola enquanto instituição social a oferecer recursos pedagógicos que visem a melhoria da aprendizagem desse público tão marginalizados devido a uma sociedade que discrimina a todos que fogem a um padrão estabelecido por essa mesma sociedade. Dentre os recursos disponibilizados na escola, nota-se a presença de uma gama de ferramentas digitais, que se utilizadas em prol dos estudantes com SD para estudantes do 1.º ano do ensino fundamental, sua aprendizagem será melhorada. Isso porque, vive-se numa época em que as tecnologias têm possibilitado novas formas de construir o conhecimento de modo

mais eficaz para todos. A pessoa com SD, devido a sua condição deficitária em épocas passadas era tida como incapaz, débil mental, doente, entre outros adjetivos pejorativos. Contudo a luta pela inclusão social pelas pessoas ligadas aos “Diretos Humanos”, da família, de professores e outros profissionais, esses conceitos já não fazem mais parte do cotidiano social. A lei 13.146/15 destina-se a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015). Dito de outra forma é a lei que inclui pessoas com deficiências no âmbito da sala de aula regular. É um grande passo em relação à inclusão social, porque permite a convivência de pessoas com ou sem deficiências no mesmo espaço, promovendo a acei-

tação das diferenças. Contudo a inclusão de estudantes com SD na escola ainda é um desafio, porque a educação inclusiva não é aquela que insere a pessoa com deficiência no seu espaço, mas a que inclui, readaptando seu espaço e o seu currículo, oportunizando formação em serviços para os professores. Tudo isso com o propósito de receber todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais dentro de seu espaço, no sentido de garantir não só o acesso e a permanência, mas a apropriação do conhecimento, inclusive por meio das ferramentas tecnológicas. Mantoan (2003) comenta que a inclusão vai muito mais além do que colocar a pessoa com deficiência dentro da escola, incluir envolve preparação e adequação. Enfim envolve uma gama de elementos que segundo a autora: A integração escolar pode ser entendida como o especial na educação, ou seja, a justaposição do ensino es-

pecial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos, técnicas da educação especial às escolas regulares. Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática (MANTOAN, 2003, p.14). Nessa ótica, entende-se que educar na perspectiva da inclusão, implica na preparação do professor a está apto para receber o estudante com SD e oferecer a esse todas as possibilidades possíveis de aprender, principalmente utilizar, a saber, usar as tecnologias digitais. Na fala de Mantoan (1997), encontra-se a proposta da inclusão social. Para a autora: O motivo que sustenta a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as

pessoas com deficiência é, sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, sem cair nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão (p.21).

Corroborando com a autora, a proposta da inclusão na escola, volta-se para a utilização das mais variadas metodologias e de utilização de jogos online e atividades diferenciadas que permita a melhoria da aprendizagem para as pessoas com limitações intelectuais. A nova sociedade que vem se formando as tecnologias têm sido o "forte" e na escola o computador tem sido um recurso muito presente. Com o computador diversos softwares pedagógicos vêm inclusos, entre eles o GCompris, um programa educativo de código aberto com uma variedade de atividades educacionais que ajuda a desen-

volver o raciocínio e o conhecimento de crianças entre 2 e 10 anos de idade. São inúmeras atividades que contemplam todas as disciplinas direcionadas ao 1.º ano do ensino fundamental, que se usado pelo professor para as pessoas com SD, possibilita a inclusão dessas pessoas no mundo tecnológico, trazendo resultados satisfatórios. São inquietações que surgiram ao longo da carreira, como professora de tecnologia e como supervisora pedagógica, exercidas no ensino

superior e em escolas públicas da rede municipal de ensino do Recife, no qual pode-se notar a falta de iniciativa por parte do professor em utilizar os recursos tecnológicos disponíveis no espaço da escola em prol da inclusão social. Para responder a essas inquietações teve-se como objetivo analisar os jogos contidos no GCompris como uma ferramenta de melhoria da aprendizagem para estudantes com SD. Utilizou-se como metodologia a leitura crítica-reflexivo

das temáticas abordadas, por último chega-se a conclusão de que a formação inicial dos professores tem implicado para uma prática não inclusiva na perspectiva tecnológica e que o uso do software GCompris possibilita um melhor aprendizagem ao estudante com SD. A relevância desse estudo se dá por concebe-se esse estudante como cidadão capaz de aprender com as tecnologias e vencer suas limitações.

O USO DO SOFTWARE GCOMPRIS NA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO 1.º ANO NO ENSINO FUNDAMENTAL COM SÍNDROME DE DOWN

As práticas pedagógicas tradicionais em sala de aula, em pleno século da inovação, não tem sido atrativas para as crianças do estudam no 1.º ano e que tem a Síndrome de Down. São crianças que nasceram em plena época na qual a tecnológica se fez presente e que dentro de casa convivem a todo instan-

te com recursos tecnológicos dos mais variados tipos e potências (computador, tablet, notebook, smartphone, celular) entre outros que toda a família utiliza. Ao ingressar na escola, todo esse aparato tecnológico é deixado de lado, e se oferecem livros, quadro e cadernos, recursos esses que não condiz com o

processo de inclusão social para estudantes com Síndrome de Down. Na concepção de Lane e Codo (1993, p.174): O meio escolar deve ser um lugar que propicie determinadas condições que facilitem o crescimento, sem prejuízo dos contatos com o meio social externo. Há dois pressupos-

tos de partida: primeiro, é que a escola tem como finalidade inerente a transmissão do saber e, portanto, requer-se a sala de aula, o professor, o material de ensino, enfim, o conjunto das condições que garantam o acesso aos conteúdos; segundo, que a aprendizagem deve ser ativa e, para tanto, supõe-se um meio estimulante. Apesar da pessoa com SD não desenvolver estratégias espontâneas no processo de aprendizagem, além de apresentar severas dificuldades de elaborar e resolver problemas, se for estimulados pelo uso de softwares educativos essas dificuldades serão melhoradas. Schwartzman (1999) acrescenta que: O fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade ou demonstrar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la, mas tarde, pois é possível que madure lentamente (p.246).

Nota-se que os recursos didáticos oferecidos a esses alunos, tem sido escassos, tanto pela falta de investimentos em políticas públicas, entre elas a formação inicial e continuada do professor como da estruturação do próprio sistema de educação. A falácia de que esses alunos ingressam na escola por que as leis brasileiras os acobertam é aceito por parte de alguns professores e pela escola, que conduzem a atividades escolares repetitivas e memorativas. Com isso esquece-se de ofertar os recursos tecnológicos, tornando o fazer pedagógico neutro para essas pessoas. Inserir o deficiente na escola é criar condições (BATISTA & MANTOAN, 2006), senão a ação escolar continua a ser focado no professor, detentor do conhecimento e o aluno o ser passivo desse processo, metodologia abominada por Freire (1996). Vale salientar que o saber da ação pedagógica na área tecnológica precisa ser apropriado no processo de formação inicial do professor (BETTEGA, 2010), assim como no processo de investigação permanente de sua própria prática. Para isso, se faz necessário que os cursos de licenciaturas oportunizem ao professor, o preparo específico para que os mesmos possam ser capazes de utilizar, de forma competente, os recursos tecnológicos disponíveis, visando à transformação do âmbito escolar num ambiente constante de reflexão da prática (FREIRE, 1996) em que se constrói e reconstrói o saber a todo instante. Essa abordagem questiona o caráter classificatório e fragmentado dos cursos superiores e apoia a necessidade de consolidar o compromisso da Universidade com a qualificação do profissional que irá atuar na escola pública, bom a educação inclusiva. Tal qualificação se baseia em um corpo teórico de formação consistente, produto da investigação científica, num compromisso efetivo com os problemas que norteiam da educação e suas possibilidades. A reconstrução do perfil desse professor é ponto fundamental para que o bom ensino na perspectiva da

inclusão, se concretize. Todavia no âmbito escolar é possível visualizar uma série de ferramentas tecnológicas que podem ser usados como facilitadores, na melhoria das dificuldades de aprendizagem, entre esses, o GCompris, um software disponível através dos repositórios de software da maioria das distribuições GNU/Linux. Sua versão mais atual é a 12.11 e possui suporte para três idiomas: O inglês, português, espanhol. Este programa de computador é uma suíte de aplicações educacionais (SANTOS, 201) que compreende numerosas atividades direcionadas a crianças e a

todas as pessoas de várias idades, principalmente para aquelas que apresentam severas dificuldades motoras e cognitivas, como é o caso da pessoa com Síndrome de Down. Todas as atividades propostas nesse programa apresentam cores fortes que estimulam a percepção. Ao mexer com o mouse, o usuário tem a possibilidade de desenvolver a coordenação motora, bem como, o manuseio no teclado que facilita o reconhecimento de letras, números e símbolos (solicitada em algumas atividades). Além do que, os exercícios nomeados exige o desenvolvimento do raciocí-

nio lógico, da elaboração de estratégias e conhecimento de conteúdos que não condiz somente com os saberes de uma criança até 10 anos por exemplo. Como se pode observar, essas características fazem dele um excelente material para ser trabalhado para todas as pessoas que apresentam sensibilidade visual, motora e cognitiva habilidades deficientes nas pessoas que tem essa síndrome.

A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLAR

Compreender a criança com Síndrome de Down é preciso antes de tudo, perceber como se dá a sua interação com as pessoas, com a família e com a sociedade. É fundamental, entender como acontece a sua aprendizagem e, como essas pessoas eram concebidas em épocas

passadas e como estão sendo hoje pela sociedade. Fazendo-se um resgate da história da pessoa com SD observa-se que no período da descoberta dessa síndrome eram privadas de viver em sociedade. Em sua maioria, viviam trancafiadas em quartos separados na pró-

pria residência, pois a sua família, bem como a sociedade a concebia como um ser que podia fazer o mal para quem chegasse perto. Do ponto de vista prático, eram considerados “bicho perigoso” que podia matar ou contaminar com a sua síndrome (considerada doença) para outro

membro familiar. Nos achados de Link, (2002), relata que: “nas sociedades europeias mais antigas, os portadores de deficiências eram desprezados. Bebês que apresentassem quadro evidente de deficiência, como a SD, estavam sujeitos a morrer por inanição ou devorado por animais selvagens (p.03)”. Esse crítica permite-se verificar o quanto foi trágico, humilhante e constrangedor a vida dessas pessoas, frente a uma sociedade que privilegiava o modelo padronizado do ser humano e excluía aqueles que não correspondiam a tal característica.

Devido a alteração cromossômica, a pessoa que nasce com essa síndrome desenvolve severos problemas de saúde e as mais comuns são: malformações em órgãos desde seu nascimento, entre elas: as do coração, atingindo 30% dos portadores de síndrome de Down; do trato gastrointestinal, como estenose ou atresia do duodeno, imperfuração anal,

e doença de Hirschsprung; Perda auditiva condutiva; Problemas de visão. Alguns tipos de leucemia têm maior incidência em crianças com síndrome de Down. Além desses problemas essas pessoas desenvolvem as características neuropatológicas da doença de Alzheimer em uma idade muito mais precoce (SCHWARTZMAN, 1999). Analisando-se os problemas de saúde ocasionados a pessoa com síndrome de Down, percebe-se que o seu processo de cognição é afetado. Esse processo também é observado nas pessoas adultas, visto que, a ciência ainda não tem descoberto mecanismos que possa intervir, para que pessoas não nasçam com essa síndrome. Contudo o discurso social tem sido voltado a integração e a inclusão dessas pessoas entre outras deficiências, recaindo sobre a escola a responsabilidade de rever seus métodos, suas práticas, seus projetos no sentido de compreender e desvelar os processos de

inclusão social. Nessa perspectiva as pessoas menos favorecidas, tem buscado integra-se na sociedade, reivindicando direitos, na tentativa de obter oportunidades equitativas, tendo o sistema de ensino como o empreendimento, capaz de oferecer as competências que o possibilitará a atuar de maneira eficaz nessa nova geração. Em virtude do processo inclusivo, a pessoa com a Síndrome Down tem adentrado no espaço escolar almejando a construção da cidadania, cabendo à escola, o desafio de reconstruir um trabalho pedagógico que possa atender as expectativas dessas pessoas. No entanto, notadamente o trabalho pedagógico ao combate das dificuldades da pessoa com SD não tem sido uma das dinâmicas do processo inclusivo, uma vez que, a falta de conhecimento do potencial que os softwares educativos oferece e da não apropriação do manejo do computador pelo professor, fruto de uma for-

mação inicial e continuada ineficaz, voltada ao processo de inclusão social. A esse respeito Santana et.al (2012) comenta que a inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular requer adaptação sistemática da escola, para que ela corresponda de fato a atender diversidade, gerando oportunidades, experiências, aprendizagens e estratégias pedagógicas.

A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NO 1.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Antigamente era comum a sociedade atribuir o fracasso escolar de uma criança a ela própria, sem ao menos conhecer outros fatores que interferiam na sua capacidade de aprendizagem (ARIÈS, 1981). Atualmente, o país vivencia um grande avanço tecnológico, a era da informação; da inclusão social; do conhecimento; do emergente padrão sócio-técnico-econômico; da aceleração do processo de globalização e dos impactos econômicos políticos e sociais, (MORIN, 2011), promovendo um conhecimento mais apurado dos entraves que impossibilita uma pessoa com SD a não aprender.

De acordo com Vygotsky (1984, p.115):

[...] a aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo 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.

A percepção e o discurso atual no meio acadêmico e dentro da própria escola esta associado a inúmeros fatores e causas que dificultam a aprendizagem de uma criança (PIAGET, 1974), entre

elas sequelas ocasionadas por síndromes e transtornos que ora tem afetado uma parcela das crianças.

A aprendizagem da criança que tem a SD envolve uma série de causas, e dentro dessas, englobam-se: o fator psicológico, o neurológico, o psicomotor, que se lesionados pode ocasionar severas limitações ao indivíduo, prejudicando até mesmo a sua relação com o mundo e com o outro. Nessa perspectiva, também é fato afirmar-se que, o meio em que a criança vive é um fator crucial para detectar problemas que ela apresenta, bem como, determinar sua personalidade e contribuir para a concretização de suas aprendizagens na vida escolar (VYGOT-

SKY, 1995); (PIAGET, 1974).

Comumente, os fatores sociais mais encontrados que interferem na aprendizagem do indivíduo, principalmente da escola pública, são: carências afetivas; deficientes condições habitacionais, sanitárias, de higiene e de nutrição; pobreza da estimulação precoce; privações lúdicas, ambientes repressivos; métodos de ensino impróprios e inadequados e deficiências intelectuais ocasionados desde o nascimento da criança por síndromes (PILETTI, 1984).

É notável que devido ao processo de inclusão no meio escolar encontram-se cada vez mais, crianças com Síndrome de Down e, por conseguinte, não conseguem aprender, caracterizando assim para os professores um problema que precisa ser sanado, e que costumeiramente os educadores mesmo sem conhecimento das causas, costumam chamar de Distúrbio de Aprendizagem. (COLLARES; MOYSES, 1993).

Contudo chama-se distúrbio de aprendizagem o processo que qualquer pessoa enfrenta para acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas de mesma faixa etária (MARTINS e MARCHESE, 1995). Com relação à participação da escola nesse cenário, se faz necessário que o professor esteja habilitado para identificar e conseguir lidar com alunos acometidos com essa patologia..

Contudo, entende-se que para lidar com estudantes com SD, é necessário que se a escola desenvolva metodologias diferenciadas, que capacite o professor a saber usar as ferramentas necessárias que permita esses estudantes a ser incluídos integralmente no sistema de ensino.



A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO TECNOLÓGICO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO TECNOLÓGICO

Estudos apontam que a utilização do computador na sala de aula tem sido um aliado muito potente e tem ajudado os estudantes a interagirem com o mundo de forma veloz. Também se pode afirmar que esta ferramenta é um recurso didático pedagógico que tem contribuído na superação das dificuldades que muitos estudantes apresentam.

Considerando-se que a formação inicial do professor não tem favorecido a apropriação das novas tecnologias, ressalta-se que esse saber tem acontecido apenas na teoria, desvinculando dessa forma a teoria da prática.. Vale salientar que o saber-fazer do professor é que o diferencia de outro profissional qualquer e assume uma relevante importân-

cia epistemológica, prática, política e particular para o exercício profissional (TARDIF, 2002). A formação profissional, como tentativa de compreender e exercer criticamente a prática pedagógica constitui num elemento muito importante no processo de profissionalização e também de inclusão, e sendo assim como instrumento essencial da qualidade da prática profissional, precisa ter como preocupação fundamental: a apropriação dos conhecimentos próprios ao fazer pedagógico na nova era tecnológica. “O computador pode ser empregado como ferramenta de reflexão pedagógica, pode ajudar o professor a tomar consciência de sua prática e a tentar modificá-la” (BETTEGA, 2010. p. 57). Essa concepção demanda ao professor uma postura crítica acerca do co-

nhecimento e se concretiza na capacidade de refletir sobre a diversidade de significados da prática pedagógica no cotidiano, sendo capaz de reinventá-la a cada desafio, bem como analisar situações de complexidade e decidir-se de maneira rápida por metodologias voltadas aos objetivos e exigências éticas. Essa formação crítica visa o professor como intelectual e resulta num profissional que não se limita a simples transmissão de conhecimento, mas capaz de criar caminhos que possibilite desenvolver no aluno a construção do seu próprio conhecimento. Rocha (2008) salienta que: A maioria dos docentes destes cursos, sequer tem formação universitária em Centros de Educação, são inexperientes, tem pouco conhecimento de didática e das teorias pedagógicas, en-

fim, acabam trazendo para sala de aula, o improvisado e as práticas de ensino mecânicas e repetitivas de cunho tradicionalista sem qualquer preocupação com o desenvolvimento cognitivo de seus alunos. Essa visão de informática pouco altera a realidade educacional, já que traz em seu bojo, um laboratório pouco dinâmico, “engessado” em apostilas estáticas cujas atualizações, quando ocorrem, desvirtuam a verdadeira função social da escola, pois, impossibilitam a construção do conhecimento e a troca de saberes (p.01).

Ainda é possível visualizar no ensino fundamental, professores lecionando com licenciaturas diferenciadas, ou com especialização em área que não condiz com a realidade do processo de inclusão, especialmente quanto ao uso das tecnologias digitais, tornando o fazer pedagógico do professor desestimulador e ineficiente para atender aos anseios desta população. Percebe-se que a realidade das instituições de ensino superior

nos cursos de licenciaturas, há o compromisso com a formação do professor, mas ao mesmo tempo esse compromisso se torna complexo, isso porque, nos seus espaços acadêmicos a formação docente encontra-se infestada de burocratização, de um currículo formatado em disciplinas isoladas, laboratório de informática sem a presença de monitor e a falta de habilidade do próprio professor universitário que ensinam esses professores, culminando numa prática pedagógica ineficaz. Esse fazer acadêmico tem prejudicado o processo de aquisição de conhecimentos tecnológicos aos professores no mundo digital. Sendo assim, o professor que não domina o manuseio básico do computador e desconhece o seu potencial e o poder que este tem enquanto recurso mediador do processo ensino-aprendizagem precisa ser reciclado. Na atual conjuntura social não há mais espaço para o “professor analfabeto tecnológico funcional”; é preciso apropriar-se dos sa-

beres tecnológicos para que se possa proporcionar mudanças qualitativas na educação, sobretudo, adaptando-o esses conhecimentos a realidade da pessoa com SD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aplicar os recursos que permitam o acesso ao mundo digital e a melhoria das dificuldades cognitivas das crianças com Síndrome de Down, é antes de tudo combater esteriotipos e preconceitos presentes na sociedade atual e implica numa formação inicial e continuada do professor, voltada a prática da inclusão social.

A medida que são oferecidos recursos tecnológicos estimuladores e condições necessárias para essa criança aprender a interagir como o mundo digital, essas se sentirá estimulada, valorizada e como con-

sequência a melhoria da sua autoestima e de sua aprendizagem. No entanto visualiza-se que práticas pedagógicas utilizadas nos primeiros anos do ensino fundamental não condiz com uma educação voltada a atender a todos de forma igualitária.

É possível observar-se que os recursos tecnológicos que a escola disponibiliza encontram-se em desuso pela não utilização por parte do professor e que os programas educativos entre eles o GCompris que permite a inclusão das pessoas com Síndrome de Down no mundo tecnológico ainda não tem

sido uma constante da ação pedagógica. A formação acadêmica do professor tem implicado numa metodologia que não condiz com o processo de inclusão, promovendo um ensino descontextualizado frente às tecnologias digitais. Sugere-se que a escola oportunize a formação em serviço, voltado a inclusão digital para os professores na ótica de otimizar a apropriação dos softwares pedagógicos presentes nos computadores dos laboratórios de informática na escola.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p.279.

BATISTA, C. A. M. MANTOAN, M. T. E. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. / – Brasília: MEC, SEESP, 2006. 68 p.: il.

BETTEGA, Maria Helena Silva. A educação continuada na era digital. 2.ª Ed. - São Paulo: Cortez, 2010. - (Coleção questões da nossa época; v.18).

BRASIL, MINISTÉRIO DA AÇÃO SOCIAL. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

_____. Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei

n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed.- Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. 60 p.

_____. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência.

_____. Secretaria de Educação Especial. Legislação Específica / Documentos Internacionais. 2008. Disponível em: Acesso em: 12 jul. 2016.

CARVALHO, R.E. Removendo barreiras para a aprendizagem. Educação inclusiva. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

COLLARES, C.A.L. e MOYSÉS. M.A.A. A História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem. Cadernos CEDES, nº 28, Campinas: Papyrus, 1993, pp.31-48.

CORREIA, Luís de Miranda. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção Educação Especial, 1).

FACION, J. R. Inclusão Escolar e as suas Implicações. Curitiba: IBPEX, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUEBERT, Mirian C. C. Inclusão: uma realidade em discussão. 2 ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

MANTOAN, M. T. E. Contribuições da pesquisa e desenvolvimento de aplicações para o ensino inclusivo de deficientes mentais. In: ID.

(org.). A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon, 1997.

_____. Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer? São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

MANTOAN, M.T.E. (org.) A integração de pessoas com deficiência - contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MARTÍN, E. & MARCHESI, A. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In: Desenvolvimento Psicológico e Educação, Vol. 3. Porto Alegre: Artes médicas, 1995, 24-35p.

MARTINS, L. A. R. Inclusão: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 2a. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

LANE, Silva T. M., CODO, Wanderley. Psicologia social; o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LINK, D.C. A narrativa na síndrome de Down. Dissertação de mestrado. Curitiba, 2002. Disponível em: <dspace.c3sl.ufpr.br/.../D%20

-%20LINK,%20DEIZI%20CRISTINA.pdf?..>Acesso em: 12 set. 2016.

- PIAGET, Jean. Para onde vai a educação. 15 ed. Rio de Janeiro, 1974.
- PILETTI, Nelson. Psicologia Educacional. São Paulo: Ática, 1999.
- ROCHA Sinara Socorro Duarte: O uso do Computador na Educação: a Informática Educativa: Revista Espaço Acadêmico – N.º 85 – Junho de 2008- Ano VIII –INSS 1519.6186 Disponível em:< www.espacoacademico.com.br/085/85rocha.htm> Acesso em 14 set. 2016.
- SANTANA, C.L; SANTOS, A.R; PEREIRA, A. G. S. S. Inclusão Escolar: a utilização da tecnologia assistiva na educação regular. 3.º Simpósio Educação e Comunicação. In-foinclusão: possibilidades de aprender e aprender. 2012. Disponível em; <geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-345-355.pdf> Acesso em : 07 jul. 2016.
- SANTOS, J. S. Análise da qualidade do GCompris: software que auxilia o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvedor de habilidades de crianças com dislexia. Disponível em: www.webartigos.com/artigos/analise...gcompris.../84180/ - Acesso em 16/09/2016.
- SCHWARTZMAN, José S. Síndrome de Down. São Paulo: Memnon, 1999. 324 p.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VOIVODIC, Maria Antonieta. M.A. Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down – 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1995.



Foto: http://effortchristianschools.com/wp-content/uploads/2009/11/school_skills_kids04_076.jpg

AMBIENTE ALFABETIZADOR: UTILIZANDO O BRINCAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I NOS ANOS INICIAIS DA ALFABETIZAÇÃO



**JÉSSICA SAMARA
VERÍSSIMO SILVA**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (2012); Especialista em Metodologia e Práticas Educativas pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professor de Educação Básica - Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Dr. Manoel de Abreu.

Esse presente trabalho tem como tema: Ambiente Alfabetizador: Utilizando o Brincar para o Ensino Fundamental I nos anos iniciais da alfabetização. Essa pesquisa está relacionada com a utilização do brincar para o desenvolvimento da alfabetização no Ensino Fundamental I e a transformação da sala de aula como um ambiente integrador e facilitador para os alunos, a sua importância

para o estímulo e intervenção precoce. O trabalho foi realizado mediante a pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa e estruturado por etapas, com o levantamento de referencial teórico sobre o tema. Inicia-se com as contribuições de como é abordado o tema em países desenvolvidos e como é diferente no Brasil, para isso temos como referencial para pesquisa da atual

legislação o documento do MEC/SEESP. Em seguida analisamos como a Prefeitura de São Paulo com base no trabalho desenvolvido pelo documento Integrador da Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Acreditar no valor do lúdico e do brincar no trabalho da alfabetização no Ensino Fundamental I e a integração com a educação infantil e como o currículo que tem a criança que precisa do brincar para aprender e para isso acontecer é necessário compreender a criança de 0 até 12 anos de idade. Podendo assim concluir a fundamental

importância do professor como mediador, estimulando e intervindo precocemente, proporcionando assim, experiências significativas, possibilitando o desenvolvimento pleno na utilização da sala de aula como um ambiente educativo, possibilitando ao aluno sua criatividade e autonomia.

Palavras-chave: Alfabetização; Currículo; Criança; Integração; Brincar.

INTRODUÇÃO

Nos países desenvolvidos, as práticas sociais de escrita e leitura aparecem como um problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita precisa para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a escrita. Assim, surgem de forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita em diferentes países.

No Brasil podemos buscar na legislação que sustenta ou que se diz organizada para amparar a qualidade de interações perante a aprendizagem das crianças. Veremos, então,

parte do discurso oficial do país, sua exigência e reorientação legal sobre a educação. O parecer do Ministério de Educação, do ano 2007, formula as diretrizes específicas e orientações para a inclusão da criança de 6 anos no ensino fundamental de nove anos (EFNA). E o governo busca o efeito de ordenamento que em todas as esferas se impõe sob a proposta de desenvolver o bem-estar da população, no caso a infantil, que Foucault chamou de biopoder, que se mostra como estratégia cuja finalidade é o próprio poder e o aumento da ordem. O poder sobre a vida das crianças e, assim por consequentemente, da vida dos profissionais da área os professores.

O documento intitulado o „Ensino fundamental de nove anos - orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade - Primeiro ano é fundamental”, quando mostra a direção propositiva baseada na lei nº. 11.274 de 2006, que institui o ensino fundamental de nove anos de duração. Esse documento coloca a discussão sobre as definições de infância atualmente, o brincar e suas formas, as expressões, o desenvolvimento, o letramento e a avaliação. Que práticas discursivas saem dos documentos que tratam do ensino fundamental de nove anos e como essas discursões se relacionam às políticas da alfabetização, à evasão e à permanência das crianças de 6 anos na escola?

Nessas práticas discursivas, temos as orientações do Ministério da Educação (MEC), quando, no capítulo de sua introdução, indica que as escolas e os professores precisam ter atenção para que a alfabetização das crianças de 6 anos aconteça em dois anos e que não se devem restringir as aprendizagens e nem „restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos” (Beauchamp, Pagel, Nascimento, 2007, p. 9).

O documento usa como justificativa para a inserção das crianças no primeiro ano ou nas classes de alfabetização e de letramento a afirmação de que o ensino fundamental de nove anos „significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento”. São essas

as direções do MEC para o ensino de primeiro ano. Com tudo, tal documento representa às ideias, as orientações, a postura teórica e metodológica do Ministério no que tange à alfabetização e ao letramento das crianças no Brasil.

Para o Ministério esse documento produz diferentes saberes com a intenção de orientar as atividades escolares para as crianças de 6 anos, o trabalho pedagógico, que agora passam a ser escolares e não mais pré-escolares. Passam a ser educadas por meio do livro didático que pretende orientar os sistemas de ensino a melhor conduzirem seus aprendizes de 6 anos. Assim, ele refere:

Entrando um ano mais cedo na escola, as chances de sucesso na trajetória escolar serão maiores. Um passo importante para a diminuição das desigualdades sociais no país. [...] A iniciativa visa

eleva a escolaridade das crianças, especialmente daquelas sem acesso à educação infantil, e levar mais cedo para a escola as que estão em situação de risco social. (Cadernos do MEC, junho de 2006, p. 4).

Esta garantia visa incluir imediatamente as crianças com 6 anos e, para dar conta disso, o Ministério construiu orientações elaboradas por especialistas para os sistemas. Tal normativa é apresentada em nove capítulos de seu „manual” de orientações. Neste documento, as escolas terão informações relevantes para o atendimento „adequado” aos estudantes.

Contudo, a Constituição 1988, ao afirmar que é dever do Estado garantir a educação efetivada da criança - art. 208: IV „atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” -,

CRIANÇA E A ESCOLA

No capítulo anterior o documento analisado tem como valor federal e estabelecendo um vínculo com o que o município de São Paulo tem para o seu Currículo Integrador da Infância, tal documento tem o desafio e propósito com a qualidade social da educação e considerar a diversidade que compõe as infâncias que habitam a cidade e se contrapõem às desigualdades (de gênero, econômicas, geográficas, étnicas, raciais, etárias, religiosas) que condicionam a vida das crianças. Considera as crianças em sua totalidade humana na sua integração dos espaços coletivos com a vida que pulsa para além dos muros das Unidades Educacionais e com o conhecimento humano que deve ser compartilhado e usufruído por toda a sociedade, incluindo crianças.

Segundo o documento a Educação Infantil e o Ensino

Fundamental se organizem sem rupturas, num conjunto articulado, orgânico e sequencial que aproxima as concepções de criança/ infância/educação/educação escolar/currículo e as práticas que as concretizam. Sendo assim tendo a educação como um articulador com as experiências vividas e os saberes social e historicamente acumulados com as infâncias singulares e múltiplas e com isso o trabalho pedagógico na organização dos espaços, tempos e vivências para as diferentes manifestações expressivas das crianças como linguagens que anunciam suas experiências culturais.

Um currículo que tem como orientação a integração a concepção de criança tem a compreensão que os seres humanos aprendem com o corpo inteiro quando se envolvem nos processos de conhecimento, igualmente com a emoção (o desejo, à vontade, o interesse, a

necessidade). Esse currículo tem como superação é a cisão entre o brincar e o aprender, entender que o brincar é uma linguagem, isto é, um modo de a criança se relaciona com o mundo e atribuir sentido ao que vive. O brincar é fundamental para o aprendizado, uma vez que desafia o pensamento, a memória, a solução de problemas, promove negociação entre crianças, a investigação, a discussão de valores, o planejamento, a criação de regras. Tal documento entende-se a razão e a fantasia é a base do pensamento utilizando a imaginação para a fruição da ciência e da arte, transformando a sociedade libertadora de pensamento alienante e dominadores e contribuindo assim para o desenvolvimento humano.



SALA DE AULA

A criança ao emergir no Ensino Fundamental usufruir o direito à aprendizagem da cultura escrita e com isso não significa a exigência de corpos imóveis, o silenciamento das múltiplas linguagens (incluindo o brincar) e ações focadas nos treinos da linguagem escrita. Segundo o documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2012), evidenciam-se a interdisciplinaridade e as dimensões lúdica que não

associam a técnica da escrita à garantia dos direitos de aprendizagem das crianças leitoras e autoras de textos valendo-se de sua inserção no universo da cultura escrita e a utilização em larga escala em nossa sociedade em sua função social.

Educadores são responsáveis pela organização da vida das crianças nas Unidades Educacionais de modo a propor sua formação como cidadãos de direitos. E assim cabe aos educadores questionarem as organizações convencionais que tendem a posicionar as crianças umas atrás das outras, executando as

mesmas tarefas ao mesmo tempo num disciplinamento de corpos e mentes. Nesse caso, cabe ao educador criar novas experiências que favoreçam interações e conhecimento do mundo na perspectiva de formação de personalidades solidárias e inteligências plenas.

O esperado para uma sala de aula na aprendizagem na alfabetização nos anos iniciais (1º, 2º e 3º anos) é um local sistemático e simbólico com uma visão ótica da curiosidade das crianças para compreender o sentido da palavra e não só o seu fonema, não só para reconhecer os sons das

■ Educar FCE

letras, sílabas ou palavras desta forma o leitor busca compreender a ideia do que lê.

O brincar com jogos de palavras, rimas e parlendas, as cantigas e histórias contadas apresentam para

as crianças a língua em sua dimensão poética, trás o prazer de estar junto ao grupo

vivendo e compartilhando experiências e afetos.

Proporcionando para as crianças a linguagem escrita

e não as letras que remete um ensino de produção do analfabetismo funcional

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esse trabalho com a intensão de colocar a alfabetização em foco e entender como é relevante para o país, para compreender fizemos uma analogia com os países desenvolvidos e ver como isso faz diferente atualmente para as crianças que estão estudando.

Em seguida estudamos

o documento da Prefeitura de São Paulo e como a mudança na percepção da criança e como essa mudança fez diferença para um currículo integrador da Educação Infantil com o Ensino Fundamental I com o uso do brincar e a mudança do ambiente de sala de aula para algo lúdico

e agradável para o aluno.

Cabe levantar que o educador é o mediador para realizar esse brincar e o aprender com qualidade e que seja significativo para o aluno, pois a alfabetização é feita também fora dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond. A rosa do povo. Rio de Janeiro: Record, 1991, p. 205
- BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 97-107.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE nº. 22/98, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://www.diretrizes_p0481-500_c.pdf. Acesso em: 30 de Março 2017.
- _____. Constituição 1988. República Federativa do Brasil, 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º,2º,3º anos) do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 2012.
- Dornelles, L V. Os alfabetizados desviantes ou sobre a educação dos 6 anos. Abril 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100009&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 15 de Abril 2017.
- FERREIRO, Emília. Reflexões sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, 1992, p.104.
- CERTEAU Goulart, I C V. A formação docente e a constituição de um espaço de ensino. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/portal/5seminario/PDFs_autores/Ilsa_Goulart_do_Carmo_Vieira_Goulart_5.pdf Acesso em: 30 de Março 2017.
- SÃO PAULO (SP). Currículo Integrador da Infância Paulista. 80 anos Educação Infantil – SME – SP, 2015.
- Soares, Magna. Letramento e alfabetização: as muitas facetas Abril 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em: 15 de Abril 2017.
- Soares, M B. Por uma alfabetização até os oito anos de idade. 2010. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/artigo_alfabetizacao.pdf Acesso em: 15 de Abril 2017.



Foto: <http://www.agendanatal.com.br/images/eventos/atividade-ludica-de-pintura-para-criancas-no-museu-camara-cascudo-x03y164356.jpg>

A ATIVIDADE LÚDICA COMO CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL



JOYCE FRANCISCA DE QUEIRÓZ GOMES

Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Volta Redonda/RJ. Graduada em Pedagogia. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil.

O artigo abaixo visa analisar sob a perspectiva pedagógica a atividade lúdica no desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil. Buscou-se compreender o universo lúdico, no qual a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, estabelece relações sociais na qual respeita o outro, constrói conhecimentos, desenvolve-se integralmente

e se beneficia com o que o brincar proporciona no ensino-aprendizagem infantil. As atividades didáticas que fazem uso do lúdico ajudam a criança a organizar-se de forma prazerosa, proporcionando-lhe momentos de análise, de lógica, de percepção sensorial, dentre outros aspectos. Para realizar este trabalho, utilizou-se como

sustentação além das ideias de grandes pensadores, pesquisa bibliográfica, fundamentada na leitura de livros, artigos, revistas e sites. Desta forma, este estudo proporcionará uma leitura consciente acerca da importância do brincar na vida do ser humano, e, em especial na vida da criança.

Palavras-chave: Brincar. Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Hoje vivemos em um mundo de facilidades, a s prateleiras do supermercado estão cheias de comidas prontas, as redes sociais aproximam as pessoas por meio da tela do computador e longe do contato, do olhar, do gesto, sem falar na sociedade de consumo que cria necessidades falsas, como a de ter um vídeo game, uma boneca sofisticada, guloseimas extravagantes cheias de ingredientes químicos que prejudicam o organismo. Assim também o conhecimento é transmitido mediante a um bombardeio de informações sem função significativa.

A escolha deste tema nasceu da necessidade de se compreender o privilegiado espaço escolar da Educação Infantil na construção de saberes e desenvolvimento de potencialidades por

intermédio do brincar. Tem por objetivo propor um cotidiano para a Educação Infantil além da imposição de informações não pensadas criticamente e não vivenciadas pelas crianças, atribuindo aos jogos e brincadeiras uma forma particular e singular de desenvolvimento integral, prazeroso, divertido e real.

Procurou-se também conhecer a importância do brincar segundo Jean Piaget que defende com propriedade este tema, bem como também a organização do espaço, quais jogos e brincadeiras ajudam a criança a aprender e o brincar e a escola.

O lúdico vivenciado no cotidiano escolar contribui significativamente para a construção da autonomia e identidade dos pequenos. Brincando, interagindo, experimentando, questionando, observando, discordando de forma simples e inocente, a criança se torna agente

transformador do meio em que vive, participando ativamente do processo do seu desenvolvimento.

Divertindo-se as crianças aprendem a se relacionar com os colegas e a descobrir o mundo a sua volta, brincadeiras são sempre bem-vindas, tanto em momentos de recreação como em situações de aprendizagem. Enquanto se divertem as crianças nem imaginam os conhecimentos e descobertas que estão a internalizar. Por isso, é importante que a escola assuma o papel de garantir espaços para atividades lúdicas, tanto em sala de aula quanto ao ar livre.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR SEGUNDO JEAN PIAGET

A criança segundo Piaget está sempre ocupada em desenvolver formas mais complexas de agir. estas que sustentam que a Educação Infantil deve visar o desenvolvimento pleno da criança, buscando garantir a expansão e a melhoria de sua qualidade. conhecimento é construído de forma prazerosa. Com base nas ideias de Jean Piaget a criança passa por estágios de desenvolvimento. Fiorin (2008, p.222) destaca que: Os principais recursos que (...)

Aos poucos a A Educação as crianças pequenas utilizam em seu desenvolvimento são: imitação, faz-de-conta, oposição, linguagem e imagem corporal. Por isso o brincar como elemento da cultura humana favorece o equilíbrio afetivo e contribui para a apropriação de signos sociais. Brincando exercita a criatividade e organiza o mundo interior, ela fantasia baseando-se nas suas próprias experiências e necessidades, todas as vivências propiciadas segundo a brincadeira colaboram para uma aprendizagem significativa, uma assimilação do mundo que a cerca, internalizando conhecimentos diversos que se tornarão a base de sua formação, o Jean Piaget preocupou-se em estudar os processos cognitivos inerentes ao ser humano, desde o início de sua existência, por meio de um estudo profundo da origem dos conhecimentos. Seus trabalhos mostraram que a criança constrói as noções de espaço, tempo e causalidade por meio

Infantil no passado estava atrelada a um modelo meramente assistencialista. As relações familiares em constante mudança, as mães ocupando também o papel financeiro do lar, não tinham aonde deixar seus filhos para trabalhar, surgem assim as creches que cuidavam das crianças. Não se tinha a preocupação com o educativo, apenas assistência às necessidades básicas como alimentação e higiene. Começa a se pensar no caráter educativo com a implementação de leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, leis

de sua interação com os objetos do mundo físico.

O texto do presente artigo não se atentará em denominar cada estágio de desenvolvimento do teórico acima e sim favorecer ao leitor uma visão global da importância do brincar segundo as ideias do mesmo, no período de vida da criança que compreende a creche e a pré-escola.

O bebê se relaciona ativamente com o mundo e busca lhe atribuir sentido ou significado. Está a desenvolver a coordenação motora e necessita do concreto para ampliar a sua visão de mundo. Ao estabelecer relações com as pessoas ao seu redor o mesmo vai construindo novas percepções, adquirindo experiências, ampliando, modificando e aperfeiçoando as mesmas. Ao brincar o bebê pega o objeto, coloca na boca, chupa, depois chocalha e joga. Assim descobre se o objeto tem gosto bom ou não, se é pesado, liso, escorregadio etc.

E ao brincar com o objeto, modifica ou adapta suas certezas sobre o mesmo. criança vai diferenciando os objetos e atribuindo significado aos mesmos: o que é pra morder, pra segurar, pra sentar etc. A necessidade de se oferecer um ambiente rico em brinquedos de diferentes formas e cores ao bebê se reflete no desenvolvimento que o mesmo terá se for estimulado em todas as suas potencialidades.

Uma nova etapa é potencializada com o surgimento da linguagem, a comunicação é sempre vista como um processo evolutivo, a criança demonstra um maior interesse em brincar de faz-de-conta, ela imita o que valoriza, o que pode ser considerado um comportamento infantil natural e que deve ser valorizado na pré-escola, criando situações que favoreçam a imitação, possibilitando assim a ampliação de suas concepções sobre as coisas e as pessoas

ao desempenhar vários papéis sociais e representar diferentes personagens.

Este aparecimento do jogo simbólico em que a criança, além do prazer de brincar, lida com a fantasia, a princípio, ela realiza a ação fictícia (ela própria faz-de-conta que chora, dorme, come, etc.). Numa outra fase, ela fará uma boneca ou outro objeto chorar, dormir ou comer. Nesta brincadeira, a criança lida com as frustrações geradas no decorrer de sua interação com o meio ambiente; por exemplo: quando está com raiva de alguém põe a boneca de castigo. A criança modifica e assimila a realidade, ao mesmo tempo em que suas fantasias também são modificadas.

O desenvolvimento integral da criança perpassa sempre pela experiência do brincar.

A teoria piagetiana não oferece aos educadores um caminho a seguir para desenvolver a inteligência do aluno ou da criança. Mas nos mostra que

cada fase de desenvolvimento apresenta características e possibilidades de crescimento da maturação ou de aquisições. O conhecimento dessas possibilidades faz com que os professores possam oferecer estímulos adequados a um maior desenvolvimento do indivíduo.

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Todo espaço físico é um território cultural: a ser ocupado, construído, bagunçado, organizado, marcado por experiências, sentimentos e ações das pessoas. (ABRAMOWICZ, A. & WAJAKOP, G.: 1995.)

Ao organizar a sala de aula para receber os alunos da Educação Infantil, o professor deve pensar que esta ação irá determinar as relações que irão se estabelecer ali.

As formas como usamos o tempo em que temos com os nossos alunos na escola e como organizamos as atividades; o espaço para cada momento do dia refletem nossos valores e concepções educativas, nossa visão de cuidado, de criança, de brincadeira, de exploração do mundo e de desenvolvimento.

Muitos pensam que um espaço vazio seria o

ideal, mas muitas pesquisas sugerem que num espaço assim, as crianças buscam paredes, bancos, muretas, objetos próximos ao local em que estão brincando para servirem de apoio.

Portanto, nas creches e pré-escolas são utilizados os “cantos”, organizados na altura das crianças com materiais diversos de acordo com a criatividade do professor, a fim de desenvolver as potencialidades dos mesmos, as crianças se tornam autônomas, pois se envolvem em brincadeiras com objetivos pré-estabelecidos pelo professor, estabelecendo parcerias com os amigos de classe.

Ao montar os cantos o professor deve priorizar a possibilidade de escolha, a oferta de segurança e a promoção de autonomia e cooperação entre as crianças.

Alguns cantos são importantes, pois possuem objetivos claros e formação de hábitos que ajudarão na construção da identidade e personalidade adulta, tais como:

- Canto da boneca; ajuda a descarregar tensões e resolver conflitos internos, a criança compartilha objetos, organiza o mesmo e fala baixo para não atrapalhar as outras atividades.
- Canto da matemática; desenvolve o raciocínio por meio da manipulação de objetos.
- Canto da ciência; propicia o contato com a natureza, estimula o cuidado diário com as plantas e incentiva a investigação.
- Canto da construção; favorece a socialização,

concentração, atenção e respeito com o trabalho alheio.

- Canto da leitura; desenvolve o gosto da leitura e o cuidado de manusear livros.

As crianças devem e podem

circular livremente pelos cantos.

Essa proposta é uma grande conquista e avanço para a Educação Infantil, pois explicitam uma clara preocupação com os aspectos físicos, afetivos, cognitivos e sociais do desenvolvimento e

aprendizagem da criança pequena por intermédio do brincar.

JOGOS E BRINCADEIRAS NO ÂMBITO ESCOLAR

A principal preocupação da escola deveria ser a de formar cidadãos sensíveis, criativos, inventivos e descobridores, ajudar a criança a atingir níveis elevados de desenvolvimento afetivo, físico, social, moral e cognitivo, além de encorajar a autonomia e o pensamento crítico independente.

O resgate e a prática do brincar estão, hoje, entre as prioridades das instituições de Educação Infantil, creches, espaços lúdicos e brinquedotecas. Estudos, teses, pesquisas, seminários, práticas e cursos

evidenciam a importância do lúdico no desenvolvimento integral da criança pequena.

O processo de aprender o mundo se dá pela curiosidade que impulsiona a pessoa para a descoberta e repetidas explorações. Como estamos falando da criança da Educação Infantil, a investigação tem sempre caráter lúdico. Elas vão construindo seus conhecimentos e estabelecendo relações lúdico-afetivas com o mundo a sua volta. A educação pelo lúdico favorece tais descobertas mediante o prazer de brincar, leva a uma aprendizagem espontânea, pois o aluno demonstra interesse e motivação.

O processo de desenvolvimento de uma criança é um longo caminho que vai desde a dependência total a sua mãe ou pessoas que cuidam dela até a vivência autônoma e a escola é fator primordial no caminho que essa criança percorre.

As crianças já nascem inseridas em uma determinada cultura na qual vão desenvolver competências pessoais e adquirir conhecimentos prévios sobre coisas, objetos, pessoas. Os jogos e brincadeiras de cada cultura desafiam a criança em seqüências complexas de ações, promovendo novas aquisições, novos conhecimentos do mundo que a cerca.

■ Educar FCE

Se faz necessário resgatar as brincadeiras tradicionais e populares na Educação Infantil, pois as mesmas fazem parte do patrimônio lúdico dos diferentes grupos infantis. Os nomes podem até variar de um lugar para outro, mas as brincadeiras como: esconde-esconde, barra-manteiga, pega-pega, dominó, jogo de cartas, jogo das pedrinhas, bolinhas de gude, pega-ladrão, esconde-esconde, são uma forma especial da cultura folclórica, que se opõe à cultura da escrita, oficial e formal.

É importante compreender as necessidades e interesses de cada criança e as influências culturais que enriquecem os repertórios lúdicos.

Os brinquedos são objetos mágicos que passam de geração a geração com um incrível poder de encantar crianças e adultos. Eles transportam a criança para o mundo da fantasia, estimulando as brincadeiras de “faz-de-conta”. Uma simples

caixa, pedaços de papel e tampinhas são funções lúdicas nas mãos de uma criança.

O educador deve sempre estar atento à faixa etária das crianças e seus interesses; os bebês, por exemplo, se faz necessário ampliar seu espaço de movimento e visual colocando-o um bom período no chão sobre um colchonete, com almofadas, blocos de espuma, que são obstáculos para passar por cima, por baixo, engatinhando, estimulando o desenvolvimento motor; os brinquedos podem ser objetos que venham a estimular o observar e o agir sobre eles, tais como; carrinhos, bolas, por meio dessa exploração, que nos parece caótica muitas vezes, o bebê vai descobrindo deslocamentos, quedas e os atributos dos objetos.

No momento em que a criança passa a andar, seu maior prazer é se deslocar no espaço e as experiências se ampliam a cada descoberta.

Entre 2 e 3 anos os jogos e brincadeiras já

começam a ser introduzidos com intencionalidade, tais como: jogos de encaixe, bacias e objetos para encher de água, tanque de areia, jogos de escuta, misturar tintas, trabalhar argila. Nesta faixa etária predominam as brincadeiras espontâneas que envolvam balançar, cair, girar, correr, subir.

Já as crianças de 4 e 5 anos, sentem prazer nos jogos de repetição. O dado é um exemplo, as crianças acham o maior barato chacoalhar o dado na palma da mão e soltá-lo depois à mesa, esperando por um número. Nesta faixa etária como anteriormente já descrito o jogo simbólico, marcado pela representação, é centro de interesse das crianças. Quando a criança assume o papel de um personagem, ela mergulha no mundo do faz-de-conta, tenta compreender e apreender o mundo, as pessoas e os objetos a sua volta. Com ou sem materiais, brincadeiras de faz-de-conta invadem a

imaginação das crianças.

Tomar consciência enquanto educador desse processo do brincar no âmbito escolar implica mudanças na prática pedagógica. A escola precisa reaprender a brincar, oportunizar o resgate pessoal do espírito

lúdico em seus profissionais. Não acontecerá de forma automática, a adequação de práticas lúdicas no dia-a-dia implica em capacitação profissional de forma a ampliar o processo de resgate de toda cultura do brincar muitas vezes perdida

por ansiedades quanto ao preparo para a alfabetização.

As escolas que incorporam o brincar como protagonista do processo de desenvolvimento e aprendizagem resguarda infâncias saudáveis e significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre há coisas novas a se dizer sobre os mais variados assuntos, não se disse tudo aqui sobre o brincar e o desenvolvimento infantil. O assunto jamais se esgotará. Jovens pais e novas crianças, outros brinquedos e ambientes lúdicos, novos educadores e espaços escolares continuarão se interrogando e aí está o que há de mais belo em se aprender.

Quem não brinca cresce amarrado. Quem brinca experimenta o mergulho profundo na alma das coisas se torna livre para criar soluções, inovar caminhos e inventar o futuro.

Como outros valores da vida, o brincar, especialmente na Educação Infantil continuará a ser objeto

de estudo e investigação.

O professor de educação infantil tem o importante papel de mediador, pois ao propor um jogo para a turma, cria infinitas possibilidades de real aprendizagem. Ao planejar os jogos, o mesmo já reflete quais são as habilidades que deseja trabalhar na turma, bem como as experiências que deseja valorizar com o brincar.

As brincadeiras de faz-de-conta, cantadas, as imitações, são recursos lúdicos que possibilitam a criança expressar suas ideias e externar seus pensamentos e opiniões.

Não importa se as crianças não percebem a aprendizagem por trás do brincar, os jogos e as

brincadeiras sejam elas livres ou dirigidas, sempre irão ser um momento único.

É imprescindível que os professores tenham consciência de que sua prática pedagógica influencia diretamente na forma como seus alunos aprendem os conhecimentos e se desenvolvem no espaço escolar.

Educar é oferecer cuidados, brincadeiras e aprendizagens mediadas que contribuem com o desenvolvimento da capacidade infantil de relação interpessoal. O trabalho docente de qualidade tem e sempre terá repercussões significativas na vida das crianças, da família, da escola e da sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Leis, decretos etc. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Lei nº 8069/90. Brasília, 1990.
- BRASIL. Leis e Decretos. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9394/1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Prático da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FIORIN, José Luiz. (org.). Introdução Linguística: I. Objetos Teóricos. 5ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- OLIVEIRA, Z. M. R. e col. Creches:crianças, faz de conta & Cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- PIAGET. J. A Epistemologia Genética. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971. 110p
- WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1999.



Foto: http://4.bp.blogspot.com/-0-s-CToPI6Q/U0_qfSGHbzI/AAAAAAAAAD0w/V6D7MycZbrs/s1600/FOTO+1.jpg

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL



JULIANA CAROLINA BARCELLI

Professora de educação infantil na rede municipal de ensino de São Carlos/SP. Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Email: jucarol.barcelli@gmail.com. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Ludopedagogia.

O artigo visa elencar as potencialidades do lúdico para o desenvolvimento infantil, bem como elucidar a importância da mediação do docente nas brincadeiras, com o objetivo de desmistificar a concepção de brincar apenas por entretenimento. Assim, a metodologia utilizada foi bibliográfica, considerando os obstáculos mais comuns nas práticas de educadores infantis. Considerar as maneiras de expressão individual de cada criança pela brincadeira, mediar situações de conflito para estabelecer soluções coletivas e justas, buscar por meio da conversa estimular resoluções de problemas, planejar e executar atividades interativas que estejam relacionadas com a vida cotidiana das crianças, que considerem a personalidade de cada uma e a transformação coletiva pela interação na brincadeira, buscar sempre o aperfeiçoamento pedagógico por meio de estudos coletivos e individuais para saber mediar brincadeiras coletivas são alguns dos desafios que o educador infantil tem que enfrentar no cotidiano escolar. Sabemos que o professor enfrenta

dificuldades em interferir de forma significativa na aprendizagem da criança que brinca sem ser autoritário e impositivo, mas torna-se essencial ter discernimento da prática pedagógica que valorize as potencialidades das crianças e criem situações transformadoras, buscando a formação de um ser reflexivo e solidário.

Palavras-chave: Brincadeiras; Lúdico; Estratégias; Mediação.

INTRODUÇÃO

Atualmente os fundamentos de sua discutimos **muito** sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Entretanto, há certo preconceito com relação às possibilidades que a brincadeira pode oferecer para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Portanto, refletir sobre a temática torna-se essencial a fim de desmistificar a concepção de que o brincar não interfere nos processos educativos durante o desenvolvimento infantil. Afinal, “é explorando objetos, deslocando-se no espaço, observando e imitando pessoas que as crianças começam a construir os fundamentos de sua inteligência” (VIEIRA; CARVALHO; MARTINS, 2009, p. 38). Neste contexto, cabe ressaltar a importância do educador como mediador do processo de desenvolvimento corporal e intelectual do educando, o qual busca minimizar as dificuldades de seus alunos e maximizar as capacidades destes de explorar o ambiente no qual estão inseridos, a fim de ampliar seus conhecimentos perante o mundo. O artigo constitui-se como de revisão, pois sintetiza os conhecimentos de textos e livros sobre o tema e utiliza-se de uma análise bibliográfica para ponderar, resumir e refletir sobre a importância do brincar para crianças da educação infantil. O objetivo deste estudo, portanto, é analisar a influência das atividades recreativas no desenvolvimento das habilidades psicomotoras em alunos da educação infantil, visto que o brincar na vida das crianças é uma atividade natural que possibilita o reconhecimento de sua realidade. Afinal, entendemos o brincar [...] como uma possibilidade de expressão, reconhecendo-o como cultura, como forma do ser humano de tornar-se presente no mundo com sua peculiaridade de indivíduo e de integrante de um grupo social, há uma chance de o brincar se instalar como uma das ações de formação de identidade da criança e, aí sim, exercer um papel importante na aprendizagem (PEREIRA, 2009, p. 26).

Para atingir o objetivo geral proposto, faz-se necessário estruturar os objetivos específicos, quais sejam:

a) identificar os aspectos lúdicos que contribuem para o desenvolvimento de crianças da educação infantil;

b) compreender o papel do educador na interpretação,

investigação, participação e estimulação perante as crianças e as brincadeiras que realizam na infância. Assim, o artigo discutirá as potencialidades do lúdico para o desenvolvimento infantil, bem como elucidará a importância da mediação do docente nos momentos recreativos.

A intencionalidade do lúdico ultrapassa o brincar livre, mesmo que também seja uma forma de desenvolvimento das crianças e, por isso, será necessário esclarecer a importância do professor no processo de aprendizagem pela brincadeira.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL PELO LÚDICO

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, p. 15):

Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto [...] constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano.

Assim, a criança que brinca desenvolve habilidades físicas e sociais, pois ao mesmo tempo em que explora seu entorno reconhecendo

seus limites e habilidades também demonstra seus valores e suas crenças. É um momento de constituição do ser, pois é por meio da brincadeira que a criança expressa seus princípios, aprende outras formas de convivência, organiza e desconstrói seus padrões por meio dos limites que os outros lhe fornecem para que o respeito mútuo seja preservado. Logo, o brincar possibilita que a criança se construa por meio das suas fantasias, de seus anseios e limites. Assim, o brincar é construído a partir das referências sociais e culturais que a criança possui em seu cotidiano.

A brincadeira é um meio propício de aprendizagem. Afinal, por meio de suas regras, possibilita que as crianças encontrem soluções aos conflitos existentes, algumas partem para a agressão física (mordidas, empurrões, beliscões etc.), outras para a agressão verbal (xingamentos, gritos etc.) e, ainda, há aquelas que simplesmente ignoram o outro, o excluem da brincadeira e continua se entretendo a sua maneira. Aqui o papel do educador ou do familiar é fundamental, de modo que evitem ações agressivas e façam orientações que possam levar a solução do problema por meio de

■ Educar FCE

conversa e, conseqüentemente, encontrar saídas benéficas e justas a ambas as partes. Além do desenvolvimento da afetividade e do convívio social, há também pela brincadeira o desenvolvimento da linguagem, do cognitivo e das habilidades psicomotoras. De acordo com Nogueira e Martinez (2008, s/p),

[...] quando um indivíduo está em recreação significa que está sentindo prazer em realizar alguma coisa. Os seres humanos são movidos, principalmente, pela emoção e pelo prazer; sendo assim, fica muito mais fácil assimilar alguma coisa a partir daquilo que nos faz bem, sendo possível englobar os mais altos níveis de conhecimentos e, com crianças, é importante desenvolver e estimular atividades diferentes da vida cotidiana, mas que façam parte da natureza humana, já que é na infância o período de aprendizado e da assimilação que julgamos

necessária para a vida adulta. Por meio das brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuem e modelam, com as interações que adquirem com educadores, familiares e outras crianças, sua personalidade. O brincar é o principal caminho da aprendizagem na infância. É a brincadeira que leva a criança a solucionar conflitos por meio de imitações, ampliando suas possibilidades linguísticas, psicomotoras, afetivas, sociais e cognitivas. Sabemos que nem todas as formas de brincar podem ser consideradas algo natural. O brincar é elaborado a partir das referências da criança no âmbito das relações sociais. Como aponta Leontiev (1998, p. 120), quando a criança brinca, não está fazendo algo instintivo. Ao brincar, ela está realizando algo precisamente humano. É a “atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos

humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras” (IANTSCH, 2012, p. 8).

O lúdico torna-se muito importante para que a criança possa encontrar caminhos para superar dificuldades na aprendizagem, pois na interação com o outro desenvolve suas especificidades e em brincadeiras em grupo permite se conhecer melhor e encontrar respostas às dúvidas que possuía de si mesma e, assim, encontrar maneiras de corrigir suas falhas e ampliar seus saberes. Dessa forma, a criança passa a se compreender melhor e criar mecanismos prazerosos que lhe possibilitem ter maior aprendizagem e de forma mais significativa. Mas, o importante da atividade motora não é a quantidade de trabalho realizado com as crianças, e sim a forma como é trabalhada a escolha das atividades a serem aplicadas e o objetivo a ser atingido. É sempre importante levar em conta que cada criança

tem sua fase e suas etapas, e elas se diferem de acordo com o nível de aprendizado e conforme a evolução de seu desenvolvimento motor. Por isso, é preciso respeitar o ritmo individual de cada criança. É preciso desenvolver nas crianças uma sensibilidade de criar seus próprios brinquedos, trabalhar com o lúdico, fazer que o aprendizado desta atividade sirva para a vida, obter momentos de lazer e, acima de tudo, unir o prazer de brincar e se divertir. Logo, “a estrutura da brincadeira nos remete aos ritos, implicando em gestos, palavras, distribuição de papéis que permitem que a brincadeira possa ser repetida em diferentes situações e momentos” (PEREIRA, 2009, p. 22). O desafio da educação infantil é sensibilizar docentes e familiares para que transformem o significado do lúdico, o qual não pode ser visto apenas como uma distração, mas como um meio de propiciar aprendizagem

de valores e de conteúdos escolares. Afinal, ao brincar a criança se coloca mediante a situações problemas e posicionamentos na relação consigo e com o outro que favorecem o desenvolvimento da afetividade, do cognitivo, do motor e do psíquico. Logo, os conhecimentos que a criança já possuem são modificados, reconstruídos, à medida que as atividades lúdicas chocam ou ampliam os saberes já existentes e possibilitam, principalmente na interação com o outro, a construção de conhecimentos mais complexos. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, 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, 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 do brinquedo (VYGOTSKY, 1998, p. 130).

O ato de brincar admite que a criança realize ações reais que estão estritamente ligadas aos sentimentos que lhe causam prazer. No momento da brincadeira, a criança está exteriorizando e compreendendo seus impulsos, sejam eles sexuais, agressivos ou afetivos. É o momento de conhecimento de seu interior e, na expressão do interno, a criança aprende a organizar suas emoções de modo a conviver socialmente da forma mais solidária possível. As crianças, por mais que sejam doces, trazem dentro de si toda a condição humana de afetos, desafetos, preconceitos, leveza e crueldade. Estamos lidando com seres humanos e não com anjos. Se observarmos bem, nas brincadeiras das crianças encontraremos

disputas, temores, acordos, burlas, birras, alegria, raiva, enfim, as inúmeras formas de relacionamento encontradas na vida do dia a dia, acrescidas com o tempero da imaginação, do “de mentirinha” (PEREIRA, 2009, p. 24). Portanto, no brincar a criança se transforma, se constitui.

O EDUCADOR E O LÚDICO

Legalmente os direitos das crianças estão garantidos pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes Bases 9.394/96 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Entre eles está o direito de brincar para que seu desenvolvimento intelectual e motor ocorra de maneira lúdica (do latim ludere, ilusão) e prazerosa. O papel mediador do professor no desenvolvimento infantil é, portanto, de suma importância. Quando trata-se de mediar o lúdico, alguns preconceitos afloram, principalmente na educação infantil. O educador da infância já ouviu falar diversas frases, tais como: precisa ter diploma para limpar bumbum de criança?

Deve ser moleza trabalhar sentado na cadeira enquanto as crianças brincam sozinhas no parquinho? Vai com a tia que a mãe já volta! São indagações e afirmações do senso comum que desvalorizam os profissionais. No entanto, pouco sabem da importância da mediação do educador nas fases iniciais do desenvolvimento humano. Afinal, é com os adultos que as crianças aprendem os conceitos de mundo e pela brincadeira que expõem o que acreditam. Como as crianças bem novinhas vão começar a aprender a brincar ao interagirem com os adultos que delas cuidam, é muito importante que esses adultos introduzam a brincadeira nos diferentes momentos

Assim, o papel do educador na mediação das diversas emoções do ser infantil torna-se complexo e essencial.

em que cuidam da criança (como no banho e nas trocas de roupas). O adulto só será capaz de agir assim se assumir uma postura lúdica, disponibilizando-se para a criança e aproveitando para criar brincadeiras nessas situações. É desnecessário dizer que também aqui não se deve agir de forma intrusiva, impositiva, mas sim partilhada. E, assim como o adulto pode partilhar a brincadeira com a criança, deve também garantir a ela a liberdade para brincar por si só. Dessa forma, o adulto pode mediar a aprendizagem do brincar da criança e favorecer o desenvolvimento dela. Nesse sentido, é importante que conheça bem como evolui o jogo infantil, para mediar avanços de uma fase mais

elementar para outra que lhe seja superior, e que venha a criar condições para que as crianças possam, com o tempo, aprender a brincar coletivamente. Para tanto, será preciso desenvolver habilidades que lhe possibilitem, sempre que preciso, mediar as interações criança-criança (VIEIRA; CARVALHO; MARTINS, 2009, p. 49).

Logo, verifica-se a complexidade e o olhar atento que o educador precisa obter para mostrar às crianças maneiras de brincar e, ao mesmo tempo, não impor modos de se relacionar com a brincadeira que possam impedir o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo. É claro que não podemos nos iludir, pois toda a brincadeira, mesmo aquela que é totalmente criada e guiada pela criança, possui regras e padrões. Essas regras possibilitam acordos entre os que brincam, e quem não segue as regras será excluído da brincadeira.

No entanto, o educador deve trabalhar algumas dimensões para possibilitar que a criança brinque com aquilo que, de algum modo, exterioriza o indivíduo que é. O papel do educador está direcionado no construir junto com a criança e isso se dá por meio de observações, registros, discussões e reflexões sobre as formas de expressão corporal, linguística e social que a criança apresenta no ato de brincar. Os semanários, planejamento das atividades de educação infantil juntamente com a reflexão da aprendizagem obtida, possibilitam ao educador ter um registro e um olhar mais apurado de sua prática pedagógica, pois observa em quais dimensões a criança está evoluindo e em quais precisa se aperfeiçoar. Dessa forma, a educação está direcionada à criança, nas linguagens que expressa nas brincadeiras, e o professor passa a ser mediador da aprendizagem, aquele que

observa e possibilita que a criança desenvolva diferentes formas de experienciar a infância, isto é, é um pesquisador do mundo infantil. Nos horários de trabalho pedagógico coletivo e individual, o educador precisa encontrar momentos de estudos para buscar estratégias que otimizem o ato de brincar, sem modelar ou atuar de forma autoritária e arbitrária sobre as reações das crianças nos momentos lúdicos. Não existe uma receita pronta, uma forma modelo de ser educador para atuar nessas situações, mas cabe a ele estudar caso a caso, ano a ano. Afinal, uma ação pedagógica pode não ser eficiente em turmas e crianças diferentes. É o desafio de ser educador. O que sabemos é da importância do educador encontrar o equilíbrio entre o que a criança é e no que ela pode se transformar, valorizando a cooperação e a solidariedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos compreender a importância do brincar para as crianças da educação infantil e identificar as maneiras como o educador pode atuar para propiciar momentos de aprendizagem de conteúdo e valores nas brincadeiras infantis. As reflexões feitas sinalizam que, pelas brincadeiras livres, a criança exterioriza seus prazeres e o que até então se constituiu como ser humano. São pelas brincadeiras que a criança expõe o que é e aprende com o outro que se relaciona pela brincadeira, seja adulto ou outra criança. Portanto, é pelas brincadeiras que a personalidade da criança se modela. Logo, o educador tem papel complexo e primordial nas brincadeiras, é ele que consegue encontrar melhores soluções às problemáticas expostas pelas crianças, de modo a encontrar consenso mútuo que busque sempre o que é melhor e mais justo para as partes que se relacionam. O educador também é importante na constituição da personalidade e, por isso, tem que tomar cuidado para não estabelecer uma relação de medo, de autoritarismo. É o momento que estabelece com as crianças formas pacíficas de resolução de problemas, tais como a conversa. Apesar das discussões feitas por este artigo, ainda há muito o que se estudar sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil. Sabemos que essas são essenciais, mas devemos ter “jogo de cintura” para não banalizarmos as ações do educador na brincadeira e, ao mesmo tempo, ter capacidade de diferenciar mediação de imposição.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

IANTSCH, V. W. A importância do brincar na educação infantil. Curso de Especialização em Educação Infantil. Florianópolis, 2012.

MORAES, M. C. Ludicidade e transdisciplinaridade. Revista entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 47-72, jul./dez. 2014.

NOGUEIRA, J. E.; MARTINEZ, L. R. M. Recreação e socialização no âmbito escolar. Buenos Aires: Revista Digital [<http://www.efdeportes.com>], ano 13, n. 120, maio de 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd120/recreacao-e-socializacao-no-ambito-escolar.htm>>. Acesso em 01 maio 2017.

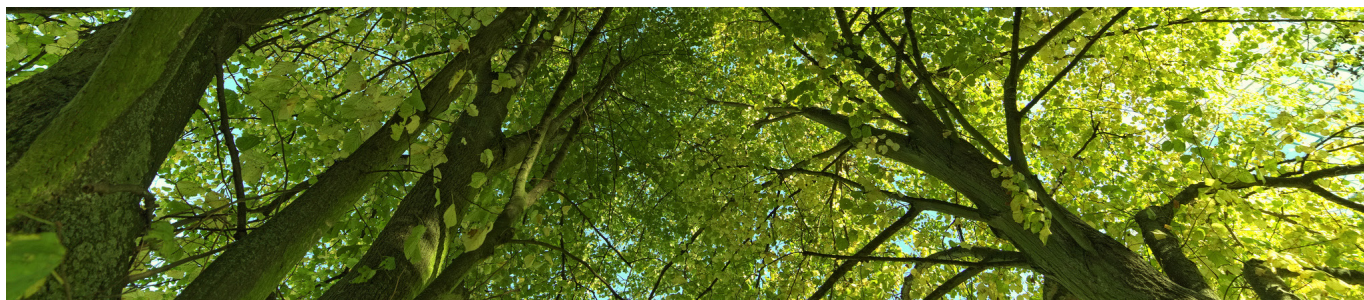
PEREIRA, E. T. Brincar e criança. In: Brincar(es). CARVALHO, A. et. al. (orgs.). Belo Horizonte: Editora UFMG; Pró-Reitoria de Extensão/UFMG, 2009.

RHODEN, J. L. M.; RHODEN, V. Formação de professores: um espaço que possibilita trabalhar a educação emocional e compreender o estresse do professor. Rev. Ciênc. Ext. v.10, n.2, p. 118-135, 2014.

ROMERA, L. et al. O lúdico no processo pedagógico da educação infantil: importante, porém ausente. Porto Alegre, v.13, n. 02, p.131-152, maio/agosto de 2007.

VIEIRA, T.; CARVALHO, A.; MARTINS, E. Concepções do brincar na psicologia. In: Brincar(es). CARVALHO, A. et. al. (orgs.). Belo Horizonte: Editora UFMG; Pró-Reitoria de Extensão/UFMG, 2009.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



O PAISAGISMO DE PARREIRAS

JULIANA DE LIMA GREGORUTTI



Graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Guarulhos UNG (2002); Graduação em Licenciatura Plena em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos UNIMES (2016); Especialista em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUCSP (2006); 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.

Concomitantemente a pesquisa realiza-se um plano de curso voltado para o Ensino Médio, no qual o aluno aprecia, contextualiza e produz em artes visuais. Para isso permeia-se diferentes estágios de pesquisa. São descritas a justificativa, a delimitação do tema, o objetivo e a metodologia, os quais norteiam o tema central que é a obra de Parreiras e sua importância para o Brasil. Apresenta-se um breve panorama nacional do final do século XIX e início do século XX e a biografia de Antonio Parreiras. A pesquisa continua com ênfase na obra Baía da Cabrália (1900) em que se discorre uma breve análise sobre a mesma. Por fim é apresentado um plano de curso, no qual pretende-se que o aluno possa aprender a valorizar o patrimônio cultural nacional e produzir peças que remetam a ideia de construção de identidade. Por meio de atividades previamente elaboradas temos o objetivo que os alunos possam compreender e mobilizar diferentes linguagens em artes, e utilizá-las como forma de expressão e comunicação, e assim tem-se a satisfação de que os alunos tornem-se protagonistas da construção de seus conhecimentos.

Palavras-chave: Paisagismo de Parreiras; Baía da Cabrália; Patrimônio Cultural Nacional; Plano de Curso.

INTRODUÇÃO

Antônio Parreiras (1860-1937) foi um dos maiores pintores brasileiros do século XIX. Antônio Parreiras foi eleito, em 1925, o maior artista do país em um Grande Concurso Nacional. O artista estudou na Academia Belas Artes no Rio de Janeiro, paisagem, flores e animais. Dentre tantos artistas ilustres do panorama nacional selecionamos Parreiras, em virtude de sua dedicação ao país. Parreiras faz uma mediação decorrente da exiguidade, ou seja, das ideias liberais do mercado dos bens simbólicos no Brasil no século XIX, usou inúmeras pinturas ligadas aos acontecimentos mais importantes do Brasil misturando suas paisagens com cenas históricas encomendadas pela elite da época, Parreiras se interage com a história do Brasil no

período do século XX e a traduz com muita ênfase, assim tornou-se inestimável sua contribuição para nosso patrimônio cultural.

Logo, por meio da elaboração e colaboração deste trabalho interligado nas diferentes áreas do conhecimento, podemos oferecer um ensino mais abrangente e impulsionar a aprendizagem e formação **cognitiva do aluno**. Um dos objetivos principais é elaborar o PLANO DE CURSO com 6 aulas para alunos do Ensino Médio. Para que possamos atingir nossos objetivos, contaremos com etapas e procedimentos; desta maneira, como procedimento técnico utilizaremos a Pesquisa Bibliográfica. Este artigo está estruturado por capítulos com os temas acima descritos, no qual temos: Nos títulos 1 e 2 abordaremos brevemente o panorama histórico nacional no final do século XIX e meados do século XX, e a biografia do

artista Antônio Parreiras. No título 3 abordaremos a descrição e análise da obra Baía Cabralia (1900), realizado por Antônio Parreiras. No último título apresentamos um Plano de Curso, idealizado para o Ensino Médio, que trata acerca dos três eixos para ensino de artes, conforme prescrito nos PCNEM: a fruição estética, a criação e reflexão; todos embasados na obra Baía Cabralia.

PANORAMA NACIONAL

No final do século XIX e começo do século XX, o Brasil sofreu grandes transformações políticas, pois em 1889 extinguiu-se o Brasil Império, e a partir de 15 de novembro passamos a viver na República Velha. A República nasceu pela aceitação das elites e foi

realizado com a participação da espada do exército brasileiro, o que delineou um caráter autoritário e excludente do Estado brasileiro, garantindo os privilégios das classes dominantes e a negação de direitos as classes exploradas durante muito tempo. Nesse momento não houve

participação popular para mudança, a escravidão já havia acabado em 1888, no entanto esta parcela da população não estava efetivamente inserida na sociedade brasileira.

ANTÔNIO DIOGO DA SILVA PARREIRAS

O artista, desenhista e ilustrador se dedicava a pintura ao ar livre. Nascido em São Domingo, Niterói no dia 20 de Janeiro de 1860. Antônio Parreiras é considerado um dos maiores pintores paisagista Brasileiro, com sua vida extensa produziu uma vasta quantidade de obras em seus aproximadamente 78 anos de vida, vivenciou um momento muito rico na história do Brasil, além de ser paisagista ele também foi o pintor Brasileiro que mais representou momentos solenes da história do Brasil, pintando figuras humanas focando nos femininos.

Desde muito novo Parreiras já impressionava seus pais com seu talento, anos depois como aluno se matriculou na academia imperial de Belas Artes (AIBA), começando então os seus estudos ministrados pelo professor Georg Grimm que incentivava seus alunos a pintura ao ar livre, não concordando com os ensinamentos oferecidos pela academia ele resolve seguir seu professor com outros alunos fundando então o grupo Grimm. Parreiras realiza suas primeiras exposições no ano de 1885, que mostra suas paisagens inspiradas

no período em que estava integrado ao grupo Grimm.

Recebe, em 1911, o título de delegado da Société Nationale des BeauxArts, raramente concedido a estrangeiros. Em 1926, lança seu livro autobiográfico História de um Pintor Contada por Ele Mesmo, com o qual ingressa na Academia Fluminense de Letras. Funda o Salão Fluminense de Belas Artes, em Niterói, em 1929. Em 1941, sua casa-ateliê, na mesma cidade, é transformada no Museu Antônio Parreiras, com o objetivo de preservar e divulgar sua obra. (Disponível

em <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa187/antonio-parreiras> Acesso em 20abr. 2017.).

No auge do seu sucesso, o artista ingressa na academia Fluminense de letras, graças a seu livro. O sucesso lhe proporciona uma vida mais confortável. A partir de 1906, Parreiras vive entre Paris

BAÍA CABRÁLIA

Abordaremos a obra Baía Cabrália de Antônio Parreiras, qual graças a sua relevância artística e histórica é considerada como patrimônio cultural e do Brasil. Parreiras foi um grande paisagista, registrando diferentes cenários da natureza brasileira. A obra Baía Cabrália (1900), retrata a costa do descobrimento do Brasil, na Bahia, onde Pedro Álvares Cabral aportou suas naus no território nacional, e neste local os portugueses se encantaram com as belezas naturais desta terra.

Desta forma ao representar um entardecer

e Niterói. Mantém ateliê na França, onde trabalha e expõe com regularidade. Em 1909, mostra seu trabalho com nu feminino Fantasia, no Salon de La Societé National dês BeauxArts. A repercussão é muito positiva, e esse gênero de pintura se torna um dos principais filões de sua produção. Parreiras é eleito, pelos leitores da

na Baía Cabrália, pode-se notar diversas características impressionistas, tais como, a grande presença da representação da luz e seus efeitos sobre os elementos da natureza; ausência de linhas que delimitam as formas. Os elementos são espontâneos e sem detalhes. As sombras e luzes presentes na obra identificam o céu, o mar, as árvores e folhagens.

A cor predominante é o ocre, mais puxada para a tonalidade laranja, tons complementares como o azul do céu e do mar, estão levemente diluídos na imagem, dando uma sutileza a peça.

Revista FonFon, o maior pintor brasileiro vivo em 1925. O artista falece em 1937, em Niterói. Em 1941 sua casa que também era usada como ateliê é transformada em museu com objetivo de divulgar e preservar sua obra.



PARREIRAS, Antonio (1860 – 1937)

Baía Cabrália, 1900.

Óleo sobre tela, 120 x 84.

Acervo da Pinacoteca de São Paulo, SP.

PLANO DE CURSO

CURSO: Artes Visuais

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Médio

CARGA HORÁRIA: 06 horas

JUSTIFICATIVA

“A linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades da vida em sociedade.

A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido”

(PCNEM, 2000, p. 5)

Por intermédio do desenvolvimento deste Plano de Curso, pretendemos que o aluno possa compreender a importância de Parreiras e sua contribuição para a construção do patrimônio cultural, por meio da obra Baía da Cabralia.

Pretendemos que o educando se torne capaz de identificar outras obras que se constituem de patrimônio cultural, e ainda que possa transpor este conceito para seu cotidiano e vivência, podendo também construir patrimônios culturais, com o registro de sua rua, bairro, cidade, e cada vez possa abranger e ampliar esta visão.

OBJETIVOS GERAIS

- Compreender e utilizar diferentes linguagens para organização cognitiva;
- Utilizar a linguagem das artes visuais como meio de expressão e comunicação.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apreciar produtos de arte, e valorizar a produção nacional;
- Identificar o patrimônio cultural e o bem simbólico;
- Compreender a arte e suas produções como manifestação histórica e social;
- Realizar produção artística, reconhecendo a importância da pintura e fotografia como linguagem documental e artística;
- Investigar o arredor cotidiano como prática cultural urbana;
- Dialogar e debater sobre sua produção artística e de seus colegas.

METODOLOGIA

O Plano de Curso está alicerçado sobre os três eixos para o ensino de Artes, conforme descrito nos PCNEM, no qual podemos contemplar: a criação, que está relacionado ao fazer artístico; a fruição estética, que trata da apreciação significativa da arte; e a reflexão, que refere a Arte como produto da história.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

Computador, projetor, papel, tinta, pincel, cola, revista, imagem de obras de Parreiras e celular.

DESENVOLVIMENTO

1ª etapa: Realizar um levantamento perguntando se os alunos conhecem o artista Parreiras, assim juntamente com os comentários dos alunos abordando o panorama histórico e biografia de Parreiras.

2ª etapa: Apresentar a reprodução/ projeção em data show da obra Baía da Cabrália, e intervir com os questionamentos: O que o aluno vê, sente e pensa diante da imagem (pedir que considerem as formas e cores)? Qual é a linguagem que o artista utilizou: fotografia, pintura, escultura, gravura...? Trata-se de um patrimônio cultural? Que mensagem o artista quis passar para o espectador?

Incentivar para que todos os alunos participem, e após mediar as fala explicar que existem diferentes conceitos e visões da mesma imagem, pois os alunos possuem bagagem e experiências pessoais únicas, as quais influenciam na sua interpretação, e finalizar que os patrimônios culturais são bens materiais ou imateriais que auxiliam na construção da identidade da sociedade.

3ª etapa: Partindo da ideia de patrimônio cultural, solicitar que os alunos pensem na construção do patrimônio cultural de seu arredor. Para tal, os alunos devem fotografar cenas do seu cotidiano, imagens que visualizam na sua rua, escola, casa ou bairro.

4ª etapa: Com as imagens impressas, esclarecer que os alunos possam fazer inferências na mesma como julgarem necessário, disponibilizando diversos materiais, tais como: canetas, lápis de cor, canetas hidrográficas, tintas guache, revistas e colas.

5ª etapa: Após finalizar as inferências nas fotografias, solicitar que os alunos contem um pouco de sua obra, explicando sobre suas escolhas e como a mesmo o toca.

6ª etapa: Realizar uma exposição nos corredores da unidade escolar, com as produções dos alunos, para que todos possam contemplar e apreciar os resultados obtidos.

AVALIAÇÃO

Avaliar é um ato de inclusão, pois ao permearmos pelas etapas de diagnosticar e decidir tem-se dados para análise com os quais podemos nos orientar e ter uma nova perspectiva para validar a aprendizagem a todos os alunos, sem excluí-los da maravilhosa experiência do ensino-aprendizagem. Desta forma, os alunos serão avaliados durante todo o processo, ao participar das aulas, na confecção da produção solicitada, ao expor a sua produção e argumentar suas escolhas da imagem selecionada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso artigo apresentou como eixo norteador a obra Baía Cabralia(1900), de Antônio Parreiras, o qual foi um expoente desenhista e pintor, e retratava paisagens do Brasil com grande primor. Tomando-se por base esta temática central elaboramos o nosso Plano de Curso, o qual se encaixa para o público do Ensino Médio, e ao permear as diferentes etapas, temos como objetivo que o aluno apreenda como a linguagem artística pode auxiliar na construção cognitiva, e nesse enredo o aluno deverá reconhecer Parreiras e suas peças como patrimônio cultural, e após reflexão possam fazer sua própria produção artística. Durante a elaboração deste artigo nos debruçamos sobre pesquisa de diversas fontes e pudemos contemplar e apreciar diferentes obras de Parreiras, bem como compreender melhor a sua importância para o panorama nacional, e por causa de sua contribuição para a construção da nossa identidade nacional pode ser considerado como patrimônio cultural nacional. Ao elaborarmos o plano de curso, refletimos muito em todas suas etapas, e almejamos que ao final de sua implementação, a construção do conhecimento seja tão gratificante e emocionante como foi para nós elaborarmos o mesmo.

REFERÊNCIAS

- BECKETT, Wendy. História da Pintura. Editora Ática: São Paulo, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação e Média e Tecnológica. PCNEM. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) Brasília: MEC, 2000.
- PRODANOV, Cleber Cristiano. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico. 2º ed - Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- www.desenovevinte.net/obras/ap_jmsa.htm - Acesso: 20 abr. 2017
- www.escriitoridearte.com/artista/antonio-parreiras/ - Acesso: 21 abr. 2017
- <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa187/antonio-parreiras> - Acesso: 20 abr. 2017
- <http://www.infoescola.com/biografias/antonio-parreiras/> - Acesso: 20 abr. 2017
- http://obviousmag.org/pintores-brasileiros/antonio_parreiras/as-principais-obras-de-antonio-parreiras.html - Acesso: 21 abr. 2017
- www.revistaescola.abril.com.br – Acesso 18 abr. 2017



<http://ensinar-aprender.com.br/wp-content/uploads/2015/07/REGRAS-E-COMBINADOS.jpg>

AS CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO SIMBÓLICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TRÊS A CINCO ANOS



LAUDIA DE SOUZA CATELAN

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera-FAENAC (2009); Professora Coordenadora Pedagógica - Educação Infantil, Ensino Fundamental I e EJA - na EM Chico Mendes

O presente artigo tem como proposta fazer uma interseção teórica entre o desenvolvimento do pensamento simbólico e as contribuições da contação de histórias neste processo. Para tanto, procurou-se entender e conhecer os métodos, as teorias e as concepções do pensamento simbólico, da aquisição da linguagem e do desenvolvimento e maturação do cérebro infantil por meio de revisões bibliográficas. Em seguida, traçou-se um paralelo entre esses processos e a relevância da contação de histórias na rotina escolar, podendo constatar a importância deste recurso. A revisão bibliográfica, contou com obras de Lev Vygotsky, Jean Piaget, Henri Wallon e textos de Diana Lichtenstein Corso e Mario Corso.

Palavras-chave: Pensamento Simbólico; Aquisição da Linguagem; Contação de História.

INTRODUÇÃO

A criança no processo de desenvolvimento e aprendizagem cria estratégias para as elaborações necessárias nas mediações possíveis ao meio social, ao observar essas estratégias surgiu o interesse em abordar o tema proposto. Diante desta temática, parte-se das seguintes problematizações para esse trabalho de pesquisa: Como a criança desenvolve o pensamento simbólico e como é o processo de elaboração desse pensamento, ao longo deste trabalho verificou-se a importância da aquisição da linguagem o que propiciou um novo elemento de pesquisa que visa explorar as formas de aquisição da linguagem para o desenvolvimento do pensamento simbólico e, por fim, como as contações de histórias podem auxiliar nestes processos. A justificativa deste projeto reflete em apresentar uma nova ferramenta de auxílio para

o desenvolvimento infantil. Este artigo tem como objetivo explorar as capacidades de desenvolvimento da criança, as elaborações empíricas e reflexivas e as possíveis intervenções pedagógicas no processo, explorando as pesquisas realizadas por Vygotsky (2008 - 2016), Piaget (1987 - 2010) e Wallon (2008) traçando um paralelo com os estudos feitos pelos autores Diana Lichtenstein Corso e Mário Corso (2005) acerca das contribuições psicológicas dos contos de fadas na rotina infantil. O presente artigo iniciara-se com diálogo entre as pesquisas sobre os "Planos genéticos de desenvolvimento" de Lev Vygotsky (2008), a "Epistemologia Genética" de Jean Piaget (1987) e da "Psicogênese da Pessoa" de Henri Wallon (2008) abordando o processo de desenvolvimento do pensamento simbólico e a forte ligação deste

processo com a aquisição da linguagem, explorando, ainda, as contribuições da contação de histórias na rotina infantil, pelos textos "Fadas no divã" de Diana Lichtenstein Corso e Mário Corso (2005) e traçando um paralelo entre as pesquisas, apresentar uma nova ferramenta de auxílio no processo de ensino-aprendizagem.

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO SIMBÓLICO

O processo de desenvolvimento do pensamento simbólico acontece gradualmente nas crianças e tem o seu ápice por volta dos seus dois anos de idade que é o período que Piaget (1987) chama de “Pré-operatório”, em que a criança começa a fazer representações do meio vive, é também a fase começa o desenvolvimento da fala. Essas representações não são diretas e sim mediadas, como afirma Vygotsky (2008). As mediações acontecem em dois planos, um é a mediação por instrumentos que utiliza-se ferramentas que auxiliam a ação, outro plano é a mediação por signos que podem ser concretas, no qual os símbolos transmitem informações e mensagens seguindo um padrão de linguagem estabelecido culturalmente, que segundo Vygotsky (2008) seria a “Sociogênese” na teoria dos “planos genéticos de

desenvolvimento”, e podem ser totalmente simbólico que são as mediações feitas dentro do sistema psicológico, possibilitando a criação de um mundo simbólico, neste conceito a mediação acontece pelo pensamento e lembranças das experiências vivenciadas. Para Vygotsky (2016), o desenvolvimento acontece do meio para o sujeito pela importância da imersão na cultura da sociedade a sua volta, portanto é a aprendizagem promove o desenvolvimento. Na experiência com o mundo é que se aprende e cada aprendizagem gera um novo salto. Esse conceito atrela-se a ideia que os caminhos para o desenvolvimento estão em abertos, a cultura e as especificidades de cada sujeito são definidas por sua interface com o mundo, pelas suas experiências de aprendizagem e pelos

seus procedimentos micro genéticos. Portanto o fato de aprender é que define por qual caminho o desenvolvimento se dá. Para Piaget (2010) esse caminho é inverso, o conceito que ele chama de “abstração empírica e reflexiva” fala sobre o desenvolvimento da inteligência na criança a partir do pensamento sobre o mundo e o pensamento sobre as ações neste mundo. Ele separa o “desenvolvimento da inteligência” em três conceitos que acontecem ao mesmo tempo nos seres humanos. Os conceitos são: “Assimilação” que acontece quando há o contato com o objeto e retira-se dele algumas informações, essas informações vão depender da organização mental desenvolvidas até o momento. A “Acomodação” essas informações retiradas gera uma resistência para a compreensão, portanto

as estruturas mentais modificam-se para dar conta das singularidades a serem interpretadas. E a “Equilibração”, o contato com o novo gera um conflito, um desequilíbrio, para conhecer o novo objeto é necessário assimilá-lo e acomodar-se com ele, modificando as estruturas mentais buscando o equilíbrio que se dá ao interpretar o objeto, tomando para si alguns elementos do mundo. Para Wallon (2008) em sua teoria da “Psicogênese da pessoa” a inteligência nasce das emoções, é graças a esse primeiro momento de fusão emocional, que há no início da vida humana, que a criança tem acesso ao meio. Ele diz que o desenvolvimento da inteligência se dá a partir do que ele chama de “pensamento sincrético” que é o pensamento dissociativo do objeto e da linguagem, para a progressiva diferenciação que Wallon chama de “pensamento categorial” que é a possibilidade de pensar o real por meio de categorias. Essa teoria diz que não há um estágio final de desenvolvimento da inteligência, Wallon (2008) afirma que as diferenciações serão tão finas conforme as possibilidades oferecidas pela cultura. Por tanto ao integrar as teorias pesquisadas por Vygotsky (2008 – 2016), Piaget (1987 – 2010) e Wallon (2008), e ao observar a criança em sala de aula, é possível discutir que o desenvolvimento do pensamento simbólico acontece com as experiências promovidas pelo meio para o sujeito, das ações que o sujeito experimenta no meio e as relações emocionais construídas pelo sujeito com o meio. Essa ideia mostra que antes do desenvolvimento da fala a criança está preparando, criando e articulando potencialidades para o desenvolvimento do pensamento. Vygotsky (2008) diz que o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, mas é por meio delas que ele passa a existir. Com isso, é possível verificar a importância da aquisição da linguagem para o desenvolvimento do pensamento simbólico.

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA

No processo de aquisição da língua, Vygotsky (2016) trabalha com duas funções básicas, ele diz que primeiramente a linguagem tem como função a comunicação, Piaget (1987) descreve essa função como mecanismos de adaptação para a sobrevivência e Wallon (2008) chama de dimensão expressiva, que é o movimento que está na base das emoções. Isto é, no primórdio da existência humana a linguagem acontece dissociada da palavra, é uma linguagem para expressar essencialmente as emoções e necessidades do sujeito. E em um segundo momento, Vygotsky (2016) diz que a criança desenvolve o que ele chama de “pensamento generalizante”, que para Piaget (1987) acontece no estágio “pré-operatório” e Wallon (2008) chama de “inteligência discursiva”, que é quando a língua se encaixa com o pensamento, então ela deixa de ser apenas um meio de expressão emocional e de necessidades e passa a transmitir o pensamento. O uso da linguagem implica em uma compreensão generalizada do mundo, o ato de nomear é um grande salto qualitativo na forma de relação do homem como o meio e dispõe de um sistema simbólico articulado e organizado por regras associadas à cultura, no qual é possível abstrair, generalizar e classificar o meio está inserido. Para Vygotsky (2008) a relação entre o pensamento e a linguagem é muito importante para a definição de como se dá o funcionamento psicológico humano. Mas essa relação não nasce com o sujeito, será adquirida ao longo do desenvolvimento psicológico tanto da história da espécie, que Vygotsky (2008) chama de “filogênese”, quanto na história do indivíduo, que seria, em sua teoria, a “ontogênese”. Nesse período existe a linguagem e o pensamento separadamente, a linguagem entra como instrumento de comunicação e o pensamento, dissociado da fala, acontecem na ação concreta para a resolução de problemas mediada por instrumentos que estão localizados no campo visual que Vygotsky (2016) vai chamar de “Inteligência prática”, não há, ainda, o pensamento simbólico que leva o sujeito a refletir quais instrumentos ele poderia dispor para a realização do seu objetivo. Para Piaget (1987) esta fase está locada no “estágio sensório-motor” e é de extrema importância para o desenvolvimento da fala, pois ele diz que quando a criança começa a falar, ela só tem um mundo sobre o que falar, pois construiu esse mundo anteriormente. Para Wallon (2008) mesmo depois da consolidação da linguagem como recurso de

interação social, as emoções continuam como um tipo de manifestação muito presente e fundamental de estruturação do pensamento e da construção de si. Ao se observar as teorias de aquisição da linguagem pode-se compreender que ao estruturar o pensamento antes da abstração do mundo por meio da língua, a criança apresenta o pensamento empírico e a prática sem o refletir sobre a ação, esses são o começo das construções necessárias para a progressiva aquisição da linguagem. A língua algo que está fora da pessoa, inicialmente. Como o sujeito nasce em um ambiente falante, ele, por meio das interações, das experiências e das relações emocionais que desenvolverá com esse meio, irá adquirir a linguagem da cultura social na qual está inserido que possibilitará o desenvolvimento do pensamento simbólico. Portanto, em um dado momento essas duas potencialidades, pensamento e linguagem, se unem para representar uma parte substancial do funcionamento psicológico humano que Vygotsky (2016) chama de “inteligência abstrata”. Quando o sujeito desenvolve a capacidade de mover-se pelos diversos universos simbólicos, será por meio da língua que ele poderá transitar por tempos e espaços ausentes do espaço e tempo conceitual presente. É o meio pelo qual a capacidade de criar, imaginar, inventar e recuperar coisas que aconteceram ou que podem acontecer, começa a se formar. A língua permite que a pessoa expresse um pensamento, uma emoção, um desejo ou uma negação de forma legível à sociedade. Para Vygotsky (2016), serão três estágios do desenvolvimento da fala, em um primeiro momento a criança utilizará a fala para suprir a necessidade de interface com o outro, que Vygotsky (2008) chama de “fala socializada”. O ponto mais alto do desenvolvimento da língua é o chamado “discurso interior” que acontece quando se incorpora todo um sistema simbólico no aparato psicológico e se é capaz de criar, internamente, o pensamento com o suporte da linguagem. Entre esses dois estágios, Vygotsky (2008) propõe que ocorre um momento do desenvolvimento chamado de “fala egocêntrica”, quando a criança fala sozinha, esse é o momento em que ela está internalizando a língua. A criança utiliza a “fala socializada”, porém sem um interlocutor presente, para se apropriar do “discurso interior”. Com o princípio da aquisição da fala por volta dos dois anos de idade, a criança entra no estágio que Piaget (1987) chama de “pré-operatório”, é o momento em que ela terá a capacidade de representação e de pensar um objeto por meio de outros, nesta fase as emoções estão no estágio que Wallon (2008) nomeia como “pensamento sincrético” que

é o pensamento dissociativo do objeto e da linguagem, e conforme as progressivas diferenciações vão ocorrendo, chega-se ao “pensamento categorial” este estágio começa a se formar por volta dos três anos de idade. Com este início, a representação do real por meio de categorias, a internalização da linguagem e a capacidade de representação florescendo é o momento ideal para uma intervenção pedagógica concreta para o aprimoramento do desenvolvimento infantil.

AS CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO SIMBÓLICO

Ao completar três anos de idade a criança apresenta um bom domínio da fala e está se apropriando da linguagem na construção do seu mundo simbólico, é nesta fase que a intervenção pedagógica se mostra mais proeminente, visto que, é quando a criança apresenta maior autonomia em suas atuações no meio que se pode intervir e propiciar oportunidades de crescimento e desenvolvimento. O período de três a cinco anos é riquíssimo nesse quesito, por concentrar uma forte influência do imaginário e do faz-de-conta que se mostra uma zona fortemente presente no desenvolvimento infantil e possibilita a interferência pedagógica de forma lúdica e repleta de significado. É com o faz-de-conta que a criança transita entre o imaginário e o real, entre o fantástico e o mundo de regras com naturalidade e significado. Vygotsky (2016) vem propor que esse deslocamento do mundo perceptual imediato faz a criança se relacionar com o mundo dos significados o que a ajuda a transitar pelos mundos do simbólico, das representações, da língua e das relações entre pensamento e linguagem. A perspectiva de Wallon (2008) olha para a infância como um estado provisório ou uma fase de preparação para a vida adulta, mas, ao mesmo tempo, como uma fase que tem um sentido em si próprio. Vai articular no teor das oportunidades essa dupla dimensão, não olhar para a criança somente como um ser inacabado e sim olhá-la em seu estado atual de desenvolvimento, articulando com as potencialidades futuras, essa perspectiva pode atrelar-se ao conceito de “zona de desenvolvimento temporal” de Vygotsky (2016) que propõe olhar para a infância de maneira prospectiva e não retrospectiva, observando, não somente o que a criança

já aprendeu, mas sim olhar para as possíveis consolidações que estão se formando. Wallon (2008) propõe uma problemática acerca da intervenção pedagógica, ele indaga a possibilidade de trabalhar a criança como ela é hoje, com a perspectiva das futuras potencialidades, ao mesmo tempo sabendo que cada criança tem em si uma história única que deve servir como ponto de partida. É um enorme desafio, segundo ele, tentar articular essas três dimensões temporais, a história, as demandas e as perspectivas do “vir a ser” em uma única criança, agora, ao imaginar uma sala na qual há trinta crianças passando por essas dimensões temporais mostra-se necessário a utilização de ferramentas que propicie um trabalho efetivo e significativo no universo infantil e na realidade única de cada criança. As histórias maravilhosas, os contos de fada e a ficção entram como uma dessas

ferramentas de articulação e intervenção pedagógica. Ao contar histórias o educador explora um vasto universo de possibilidades e cada criança, partindo das suas dimensões temporais, cria as suas próprias estratégias para o desenvolvimento do pensamento simbólico de uma forma lúdica e significativa. Em seu livro “fadas no divã” os autores Diana Lichtenstein Corso e Mario Corso (2005) apresentam uma perspectiva psicanalítica de alguns contos clássicos e contemporâneos mostrando o valor de uma boa história no cotidiano infantil. Eles propõem a seguinte afirmativa: Histórias não garantem a felicidade nem o sucesso na vida, mas ajudam. Tidas como exemplos e metáforas que ilustram diferentes modos de pensar e ver a realidade e, quanto mais variadas e extraordinárias forem as situações que elas contam, mais se ampliará a gama de abordagens possíveis

para os problemas que nos afligem. (CORSO, D.L., CORSO, Mário, 2005, p.303)

Os autores consideram que as histórias são como ferramentas que auxiliam as crianças a enriquecer as mentes e flexibilizar-se emocionalmente para reagir de forma adequada as situações difíceis da vida e, ainda, possibilita criar e transformar os objetos e lugares. Ao contar uma história, **podem-se trabalhar** diversas possibilidades de desenvolvimento. A criança que entra em contato com o universo das histórias adquire maiores capacidades de interpretação do mundo, por vivenciar várias realidades simbólicas, desenvolve o raciocínio lógico ao desvendar os mistérios e as problemáticas do enredo, amplia o vocabulário o que permite o maior domínio da língua e auxilia no entendimento do mundo real e no desenvolvimento do pensamento simbólico por

trabalhar em realidades paralelas as perceptuais presente. É no período dos três aos cinco anos que as crianças estão adquirindo os fundamentos que levarão por toda a vida, por isso se faz necessária a formação emocional e o desenvolvimento de um mundo simbólico internalizado que dará suporte para as necessidades futuras. A contação de histórias vem como um grande colaborador neste campo. Para os autores Corso, (2005, p.304) os contos de fadas clássicos e os contemporâneos têm os seus lugares e suas missões a cumprir, ambos são utilizados na rotina infantil, os clássicos, apenas, passaram por uma adaptação para atender as exigências dos novos tempos, apesar de nunca envelhecerem, eles não dão mais contas das pautas que as crianças necessitam tratar, porém se mostram importantes aliados na composição do aparato psicológico emocional infantil. As histórias apresentaram

uma parte importante no desenvolvimento do pensamento simbólico, tanto que no final do século XIX e princípio do século XX foi inventada a ficção propriamente infantil, no entanto essas histórias não divergem das estruturas dos contos de fadas clássicos, mas trazem um maior aparato para o desenvolvimento psicológico emocional das crianças. Apesar das histórias serem como uma caixa de ferramentas, capaz de auxiliar a compreensão, assimilação e ação sobre determinadas situações, a criança, partindo das suas dimensões temporais, decidirá se poderá utilizar-se delas de forma regressiva ou como auxílio em um movimento de crescimento pessoal e emocional, isso irá depender de suas interfaces com o mundo. Segundo os autores Corso (2005, p.304) não há produções que possam ser responsabilizadas por eventuais problemas que as crianças possam apresentar:

Sozinhas, histórias não induzem à violência, não fazem apelos regressivos que as retenham na infância, não produzem isolamento social, nem as desligam da realidade. Se certas crianças apresentam algum desses comportamentos, é melhor procurar culpados em outro lugar. (CORSO, D.L., CORSO, Mário, 2005, p. 304) Pode-se afirmar, então, que as histórias são boas ferramentas de auxílio no desenvolvimento do pensamento simbólico, na ampliação do aparato psicológico emocional, na capacidade de raciocínio lógico, na aquisição da linguagem e na socialização, mas elas por si não fazem todo o trabalho sozinhas, as responsabilidades pelo desenvolvimento apropriado nessas áreas se dão às diversas construções realizadas ao longo do crescimento e nas relações emocionais e sociais que serão apresentadas e propostas às crianças desde o início da vida.

O poder do imaginário se faz presente e importante ao longo do desenvolvimento e não perde essa importância na vida adulta, segundo afirmam os autores Corso (2005, p.304) todos necessitam de fantasia, não é possível viver sem um escape. Mas assim como os adultos, as crianças desenvolvem um senso crítico acerca das narrativas que lhes são oferecidas. A ficção deve suprir ao indivíduo algo de difícil acesso, deve oferecer algo emocionante e envolvente, que explorem o universo com perspectiva e criatividade. E quanto mais mirabolante a história for, mais fascínio e curiosidade despertarão nos jovens ouvintes. Por essas razões, história com valores morais e lições explícitas não produzem o efeito desejado. Os enredos pedagógicos embutidos nas histórias desmotivam a criatividade, a interação com a trama e não estimulam a interpretação, não há descobertas se o assunto está explícito. As crianças, assim como os adultos, criam expectativas quanto a uma história e adoram opinar e questionar os fatos descritos, os enredos que trazem esse tipo de experiência, que são elaboradas, instigantes e complexos, são ferramentas indispensáveis na articulação da rotina infantil e auxiliam no desenvolvimento do pensamento simbólico, obviamente que se deve estar atento ao grau de maturação cerebral e ao progressivo processo do desenvolvimento psicoemocional da faixa-etária se está trabalhando. O grande desafio é trabalhar diversos temas que auxiliem no desenvolvimento sem perder a fantasia e a ficção. É certo que há diferentes tipos de histórias disponíveis no mercado e nem todas trazem contribuições plausíveis ao desenvolvimento infantil, porém deve se ter muita sensibilidade para escolher o repertório que fará parte da rotina, não é aconselhável apenas iludir as crianças com os textos pobres apresentados excessivamente pela mídia, mas também não é prudente ignorá-los, o verdadeiro desenvolvimento vem da experimentação das variedades existentes e da capacidade de reconhecimento e argumentação entre o que pode ou não auxiliar no crescimento. Portanto os educadores são responsáveis por proporcionar um ambiente as crianças possam experimentar diversos textos e opinar sobre eles, desenvolvendo o pensamento crítico, explorando as possibilidades de crescimento que esses textos lhes apresentam e ampliando suas interfaces e relações emocionais com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as pesquisas realizadas ao longo deste artigo, é possível observar que as crianças são introduzidas em um mundo que está ligado culturalmente a normas e padrões sociais e, é nesse meio que começa o seu desenvolvimento. A aquisição do grupo simbólico linguístico e o desenvolvimento do pensamento simbólico, que começa a se formar entre os três e cinco anos, são fatores determinantes para a sua participação na sociedade de forma ativamente crítica e pontual. No entanto, esse desenvolvimento não ocorre de forma natural e sem intervenções dos seres responsáveis por ele. Por tanto é de demasiada importância o papel das intervenções pedagógicas nesses processos. A contação

de história mostra-se uma ferramenta consideravelmente abrangente e versátil de intervenção. Por trabalhar de forma lúdica e fantasiosa, a ficção traz uma bagagem emocional e subsídios para lidar com as questões, as necessidades e as frustrações do cotidiano. Propor um ambiente estimulador as crianças, especialmente no período inicial de desenvolvimento do pensamento simbólico, possam discutir, opinar, criticar, argumentar e construir suas preferências e estilos é o que possibilita o real desenvolvimento do cidadão crítico. E para que este ápice seja alcançado a contação de histórias se mostra um forte aliado, justamente por dispor de diversos ambientes, mostrar

inúmeras culturas, ser fonte de complexidade emocional e ampliar o vocabulário, a criança desenvolve a capacidade de coordenar as suas dimensões temporais e construir conhecimentos inerente ao desenvolvimento de um mundo simbólico articulando com a realidade sem um abrupto desencantamento com o mundo real. Para Wallon (2008) a pessoa é a unidade na qual se articulam o movimento, a afetividade e a inteligência, mas ao mesmo tempo é uma unidade que busca a construção de si. Os autores Corso (2005, p. 282) propõe a contação de histórias vem como instrumento auxiliador dessa construção.

REFERÊNCIAS

- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. 4. ed. Rio Grande do Sul: Martins editora, 2008. 224p.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 14. ed. São Paulo: Ícone editora, 2016. 232p.
- OLIVEIRA, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão. 21. ed. São Paulo: Summus, 1992. 120p.
- WALLON, H. Do ato ao pensamento: Ensaio de psicologia comparada. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2008. 224p.
- ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. Constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2008. 152p.
- PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987. 392p.
- PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo, sonho, imagem e representação. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010. 340p.
- CORSO, D. L.; CORSO, M. Fadas no divã: Psicanálise nas histórias infantis. 1. ed. São Paulo: Artmed, 2005. 328p.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR



LUCIANA CLEMENTE CAMPOS

Graduação em Letras: Português/Inglês, Licenciatura e Bacharelado pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP) (2008); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Eliseos (2017), Professora de Ensino Fundamental I e II - Língua Inglesa- na E.M. "José Ross Matheus Filho" e na E.M. "Prof. Fauze Calil Canfur".



Foto: <http://www.maispb.com.br/wp-content/uploads/2015/05/psicopedagogo.jpg>

Com os paradigmas e dificuldades de aprendizagem em pauta, surge, na década de 1970, com mais força, a profissão de psicopedagogo. Com o intuito de auxiliar a diagnosticar e fazer uma avaliação mais precisa de alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e objetivando haver diminuição de diagnósticos errôneos, o psicopedagogo direciona seu trabalho a

avaliar se a criança apresenta apenas uma dificuldade de aprendizagem ou se necessário investigar, profundamente, uma possível deficiência. A grande incidência de casos equivocados e diagnosticados em alunos com TDAH foi o que ocasionou esse novo olhar para que realmente houvesse uma melhor análise antes de se chegar a alguma conclusão concreta sobre o aluno. Assim, esse

artigo norteará o conceito de psicopedagogia, a dificuldade de aprendizagem e a mediação psicopedagógica e espera-se que com tais estudos, novos saberes possam ser fomentados, de maneira a subsidiar novas ações psicopedagógicas que possam ser elaboradas buscando propostas de trabalhos de excelência, voltadas às peculiaridades e necessidades dos alunos que apresentam

dificuldade de aprendizagem, público demanda, de forma a de um contexto que não pretendendo que elas, de incorporar os conhecimentos desrespeite sua situação, fato, ocorram atendendo necessários que lhes são condição social e cultural. as aspirações que esse permitidos assimilar, dentro

Palavras-chave: Psicopedagogia; Escola; Aprendizagem; Dificuldade.

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia é uma ciência que surgiu para auxiliar no diagnóstico de alunos com dificuldade de aprendizagem. Esse profissional se divide entre as áreas de educação e saúde: pedagogia e psicologia. Há muito a ser discutido sobre qual sua atuação, seu papel na área clínica, bem como no campo educacional e muitos trabalhos de pesquisa tem considerado tais questionamentos. Valendo-se disso, o presente trabalho de curso, por meio de sua fundamentação teórica, iniciará um resgate histórico sobre a atuação do psicopedagogo, especificamente na área educacional, bem como abordará discussões pertinentes ao desenvolvimento de sua função no ambiente escolar, auxiliando o professor a diagnosticar o que acontece com o aluno com dificuldade de aprendizagem. Sabe-se que, por tempos, muitos equívocos nesses diagnósticos ocorreram e, com o avanço das pesquisas, começou-se a mudar esse olhar. Dessa forma, é preciso que tais pesquisas nesse campo avancem, a fim de diagnosticar as deficiências, os transtornos, as síndromes e, enfim, as dificuldades de aprendizagem, para que as análises sobre o educando sejam cada vez mais precisas, com diagnósticos corretos para que possa haver um olhar diferenciado sobre o mesmo e, com isso, cada vez mais resultados satisfatórios sejam alcançados no processo de ensino e aprendizagem, diminuindo, assim, o fracasso escolar. Para tanto, são objetivos desse trabalho, contribuir para o enriquecimento do trabalho psicopedagógico e educativo do aluno com dificuldade de aprendizagem, além de compreender a psicopedagogia institucional e analisar o exercício da função do psicopedagogo no ambiente escolar ante a problematização proposta para essa investigação: “qual a importância da psicopedagogia, no ambiente educacional, em face da dificuldade de aprendizagem do educando?” Por fim, justifica-se esse trabalho de conclusão de curso pela necessidade de compreender como o aluno com dificuldade de aprendizagem aprende e quais podem ser os estímulos que possibilitam e favorecem sua aprendizagem, tornando esses aspectos ferramentas fundamentais a avaliação e intervenção do profissional da psicopedagogia.

PSICOPEDAGOGIA - CONCEITO

A psicopedagogia é uma ciência cuja área estreita-se à psicologia, buscando atender aos fenômenos de foro psicológico para chegar a uma conclusão dos métodos didáticos e pedagógicos que orientam os alunos com deficiência intelectual, TDAH ou, simplesmente, dificuldades de aprendizagem distintas e múltiplas. Trata dos fundamentos do ser humano e do objeto de conhecimento unido à inter-relação com a linguagem e o caráter sócio histórico, abarcando contextos dos processos cotidianos da aprendizagem, ou seja, é a ciência que estuda o indivíduo, seu meio e o processo de aprendizagem.

Importa compreender que, por intermédio de seus métodos, busca analisar o problema que pode apresentar, no indivíduo, ao divisar suas potencialidades cognitivas, afetivas e sociais, com o propósito de melhorar seu desenvolvimento nas atividades

que possa desempenhar. Segundo Bossa (1998): O psicopedagogo, tendo uma compreensão abrangente sobre a deficiência, poderá desenvolver um importante papel nas instituições escolares, discutindo novas metodologias de ensino, questões sobre o preconceito e rejeição, ou diferentes modalidades de aprendizagem, seja do aluno ou do professor.

Desta forma, estará desenvolvendo um trabalho preventivo e contribuindo em direção da meta, talvez utópica da equiparação de oportunidades, o que significa a sociedade se preparar para receber a pessoa portadora de deficiência. (BOSSA, 1998, p. 89).

Assim, a psicopedagogia apresentou-se em meados do século XX como uma disciplina científica, com

enfoque interdisciplinar, abrangendo conhecimentos da educação e da saúde mental.

Para Bossa (1994):

O profissional de psicopedagogia necessita conhecer as bases epistemológicas do saber psicopedagógicos, bem como compreender as ciências auxiliares que contextualizam o seu desempenho profissional e todas as aplicações que estas abrangem relacionadas ao pensamento e ao desenvolvimento na sua condição de ser humano.

(BOSSA, 1994, p. 89).

Dessa forma, cabe aos profissionais da ciência em questão, buscar conhecimentos com a finalidade de prevenir e corrigir as dificuldades que um indivíduo possa apresentar diante do processo de ensino e aprendizagem, ainda que esse possua o quociente de inteligência dentro dos parâmetros da normalidade, mas que

apresente dificuldades para aprender, pois essa vertente da psicologia unida à pedagogia visa compreender o fenômeno de adaptação que alude ao desenvolvimento evolutivo da mente, com foco no processo de aprendizagem. Ainda de acordo com Bossa (1994),

O psicopedagogo pode atuar em diversas áreas, de forma preventiva e também terapêutica, compreendendo assim os processos do desenvolvimento e da aprendizagem humana, sempre buscando estratégias para entender e saber como trabalhar com novos problemas que podem surgir. (BOSSA, 1994, p. 77).

Perante a linha preventiva, o psicopedagogo pode desempenhar uma prática docente, envolvendo-se com capacitações ou formações aos profissionais da educação ou mesmo atuar dentro da própria escola. (Bossa, 1994, p. 77). Para tanto, cabe ao psicopedagogo, nesta linha,

detectar qualquer problema no processo de aprendizagem, atuando diante das relações inerentes à comunidade educativa, com o intuito de favorecer o processo de integração, consistência e troca, além de promover as orientações metodológicas de acordo com as especificidades de cada envolvido no âmbito educacional e, por fim, realizar a orientação necessária, tanto na forma individual quanto coletiva. Já na linha terapêutica, o psicopedagogo trata as dificuldades de aprendizagem diagnosticando e desenvolvendo técnicas específicas a cada caso, de maneira a orientar pais e professores, estabelecendo contato com outros profissionais das áreas psicológicas, psicomotoras, fonoaudiológicas, pois tais dificuldades são multifatoriais em sua origem e, em alguns casos, o aluno tem que ser encaminhado a tratamento.

[...] A psicopedagogia além de dominar a patologia e a etiologia dos problemas de aprendizagem, aprofundou conhecimentos que lhe possibilitam uma contribuição efetiva não só relacionada aos problemas de aprendizagem, mas, também, na melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas. [...].

Dessa forma contribui para a percepção global do fato educativo e para a compreensão satisfatória dos objetivos da educação e da finalidade da escola, possibilitando, assim, uma ação transformadora. (SCOZ, 2002, p. 34).

Entretanto, a psicopedagogia institucional possui caráter predominantemente preventivo e, não obstante, sua atuação sobrevém a pequenos grupos, seja de alunos, trabalhadores, pessoas em geral, se dividindo em três áreas de atuação: a escolar, a empresarial e a hospitalar. E, nesta perspectiva, sendo o psicopedagogo um profissional

que, dentro de seus limites e de suas especificidades, auxilia a escola na remoção de empecilhos que entrelaçam alunos e o conhecimento, entra com seu trabalho, no exercício de sua função, intervindo e prevenindo os possíveis problemas de aprendizagem e auxiliando no desenvolvimento das potencialidades dos envolvidos

A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

A dificuldade de aprendizagem passou a ser compreendida em razão da influência de diversos fatores escolares e familiares que contribuíam e refletiam diretamente no processo de ensino e aprendizagem do indivíduo. Dessa forma, a psicopedagogia corrobora com a unidade escolar, haja vista que é nesse ambiente que surgem as dificuldades e também são detectadas. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, o índice de repetência e abandono escolar nas primeiras séries do Ensino Fundamental fica em torno de 20% no país. Assim, pode-se considerar que pelo menos 20% das crianças apresentam problemas de aprendizado grave, todavia, é sabido que o sistema de ensino brasileiro aprova um grande

número de crianças para as séries subseqüentes mesmo apresentando dificuldades de aprendizagem, já que muitas unidades escolares, devido ao sistema, não reprovam estudantes nas primeiras Séries do Ensino Fundamental, independentemente do desempenho. Sabe-se que as turmas do Ensino Fundamental são normalmente numerosas; as classes inadequadamente planejadas e os professores, muitas vezes, inexperientes ou mal formados, que não propiciam ao aluno um aprendizado capaz de suprir suas reais necessidades, além do mais, muitos deles apresentam graves problemas de aprendizagem, necessitando, assim, serem assistidos de forma diferenciada. Para Scoz (2002):

no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo, então, todo o trabalho realizado pelo docente e pela escola. A realidade educacional brasileira ainda não conseguiu uma política clara e segura de intervenção que torne a escola capaz de ensinar e contribuir com a superação de problemas de aprendizagem. Para isso acontecer “seria necessário que os educadores adquirissem conhecimentos que lhes possibilitem compreender sua prática e os meios necessários para suscitar o progresso e sucesso dos alunos”. (SCOZ, 2002, p. 12). Todavia, pode-se supor, em virtude do grande número de evasão, que pode ser bem maior do que se imagina. São comportamentos, atitudes, habilidades para lidar com o aluno na parte do conhecimento que não proporcionam a alegria de aprender, autoria de pensamento, segurança,

■ Educar FCE

motivação e, conseqüentemente, a tão almejada aprendizagem. Para que o aprendizado ocorra de forma eficaz, de acordo com Scoz (2002), várias funções mentais trabalham em conjunto entre si, fazendo com que as funções cognitivas funcionem a fim de auxiliar as funções cerebrais, visto que a complexidade da massa craniana é muito grande, não sendo difícil ocorrer problemas em suas conexões e, quando o aluno não consegue resultados satisfatórios, se faz necessário investigar a origem do problema. A definição das dificuldades de aprendizagem pode se originar por causas ligadas à composição individual e familiar do aluno que não consegue aprender e ao conjunto socioeducativo, ou seja, a questões didáticas, metodológicas, avaliativas e relacionais.

É de grande importância mencionar que os problemas de aprendizagem e o

fracasso escolar podem exigir redimensionamento que englobe desde órgãos superiores responsáveis pela educação no país até as salas de aula. Já nos problemas em que os fatores que se desencadearam estão fora do contexto escolar, também necessitam avaliação do psicopedagogo para buscar intervenções adequadas com a finalidade de auxiliar o aluno na escola, bem como no seu cotidiano.

Comprometimento na interpretação e produção de texto, leitura, memorização, sílaba simples e complexa, dislexia, dificuldade em aprender os números, dificuldade em resolver as quatro operações básicas, situações-problema são alguns dos principais problemas de aprendizagem comumente diagnosticados por diversos profissionais. Qualquer aluno pode atravessar, em algum momento da vida escolar, alguma dificuldade no aprender.

Pode demorar um pouco mais para assimilar um conteúdo, para dar definição ao que lhe é instruído, por uma ou outra razão, sem, contudo, configurar um sintoma ou fracasso do professor. Um problema de aprendizagem pode ser avaliado como tal quando descartadas causas socioeducativas, ou seja, quando persistirem os sinais, apesar das interferências educacionais. Nessas situações, muitas vezes, há necessidade de investigação e ajuda especializada.

Sabe-se que um aluno quando apresenta dificuldades de aprendizagem nem sempre tem deficiência mental ou algum tipo de distúrbio parecido. Na verdade existem fatores fundamentais que precisam ser trabalhados para se obter melhor rendimento em todos os níveis de aprendizagem. É óbvio que quando falamos em aprendizagem, não estamos relacionando aquisição

de conhecimentos apenas disciplinares, mas também de outros que são de vital importância para o ser humano. (REVISTA CIENTÍFICA ELETRÔNICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS DA EDUVALE, Ano IV, Nº 06, 2011).

O estudo de situações, a ajuda e o apoio de outros profissionais como os orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos,

psicólogos e psicopedagogos são sempre muito positivos, pois, com base nesses apontamentos surgem novas visões, tanto em relação à leitura dos problemas quanto às possibilidades interventivas. Faz-se necessário o cuidado no conceito firmado estritamente em determinismos genéticos ou ambientais. Somente um problema orgânico, assim como o contexto ambiental, não responde isoladamente

às causas dos problemas de aprendizagem. Um estudante com problemas orgânicos, em alguns casos, pode apresentar alguma limitação. Entretanto, mesmo com essas limitações pode construir admiráveis aprendizagens se lhe forem oferecidas condições afetivas, técnicas, metodológicas e didáticas que atendam a suas necessidades e potencialidades.

MEDIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

A mediação psicopedagógica objetiva atuar nos aspectos que envolvam o processo de aprendizagem do indivíduo como já sabido, entretanto, necessita intervenção de maneira que os vínculos estabelecidos sejam bons, para que os resultados sejam sempre satisfatórios.

Para Gliz (2009), a relação dialética entre profissional e aluno necessita ser edificada de forma positiva, facilitando o processo de ensino-aprendizagem para

que esse ocorra de maneira saudável e mais prazerosa. Logo, é importante compreender que o desenvolvimento de atividades que favoreçam a aprendizagem a esse público deva ocorrer por meio de jogos, atividades lúdicas e tecnologia. Por conseguinte, possivelmente haverá reciprocidade entre ambos, troca de interesses, raciocínio e, conteúdos conceituais e informações, poderão ser transferidos ao aluno e, gradativamente, a aprendizagem e aquisição do conhecimento

chegarão ao envolvido. Outro fator a compreender é a unidade escolar que é a responsável por grande parte da formação do ser humano. O trabalho do psicopedagogo numa instituição de ensino deveria acontecer em caráter preventivo, com o objetivo de criar competências e buscar solução para os problemas antes mesmo de eles aparecerem. Porém, como acontece na maioria dos casos, só após o problema ser diagnosticado pelo professor ou coordenador

pedagógico e, muitas vezes, já em defasagem grave, a intervenção psicopedagógica acaba ganhando espaço nas escolas, pois o grande número de alunos que apresenta dificuldade em aprender, entre outros desafios que incidem nas relações entre escola e família, só tende a crescer. Dessa forma, é de grande importância promover condições para que a aprendizagem ocorra, identificando os obstáculos, bem como os elementos facilitadores, com atitudes de investigação e intervenção. O trabalho do psicopedagogo deveria ser executado de forma preventiva como já dito, preocupando-se não só com o aluno, mas também com a escola, que é pouco explorada e há muito que se fazer nela, pois grande parte da aprendizagem ocorre dentro da instituição, na relação entre professor-aluno, aluno-aluno, por meio de conteúdo programático ou pelo grupo social escolar a qual está inserido como um todo.

Os profissionais da psicopedagogia ampliaram seu campo de atuação para âmbitos mais abrangentes, indo ao encontro das causas iniciais das suas dificuldades e, sendo assim, voltaram-se para as instituições que são constituídas pelo sujeito da aprendizagem, com ações mais preventivas do que remediativas, transformando o foco de atenção individual em grupal. (REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA – REEC VOLUME 02 NÚMERO 01/2012).

Deste modo, por meio de técnicas e métodos psicopedagógicos próprios desta ciência, o psicopedagogo possibilita uma intervenção destinada à solução dos problemas de aprendizagem das escolas e, juntamente com o estabelecimento de ensino, mobiliza a construção de espaços adequados às condições de aprendizagem, de forma a evitar comprometimentos. A escolha da metodologia e a forma de intervenção

pedagógica facilitam o processo de ensino e aprendizagem.

[...] A psicopedagogia além de dominar a patologia e a etiologia dos problemas de aprendizagem, aprofundou conhecimentos que lhe possibilitam uma contribuição efetiva não só relacionada aos problemas de aprendizagem, mas, também, na melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas. [...]. Dessa forma contribui para a percepção global do fato educativo e para a compreensão satisfatória dos objetivos da educação e da finalidade da escola, possibilitando, assim, uma ação transformadora. (SCOZ, 2002, p. 34).

Desafios surgem no decorrer do processo, todavia a formação pessoal e profissional do psicopedagogo resulta na configuração de uma identidade própria, expressiva e singular, sendo ele, capaz de reunir qualidades, habilidades e aptidões em sua atuação que

■ Educar FCE

fomentarão seu trabalho dentro de uma instituição de ensino.

Portanto, a psicopedagogia é uma área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e com os problemas decorrentes do mesmo. Caso as unidades escolares tivessem psicopedagogos trabalhando cotidianamente, o número de alunos com dificuldades seria bem menor, pois o indivíduo seria avaliado pelo profissional que, ao identificar tais dificuldades precocemente, buscaria, prontamente, conhecê-lo em suas potencialidades construtivas e, se necessário, o encaminharia a outros profissionais da saúde como psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista, entre outros que realizam diagnóstico individualizado e exames complementares a fim de beneficiar o desenvolvimento do aluno e todo seu potencial no processo de aquisição e construção do saber (Bossa, 1998, p. 91).

Para edificar seu trabalho, cabe ao psicopedagogo intervir também junto à família do aluno, por meio de entrevista, para tomar conhecimento de informações sobre a sua vida orgânica, cognitiva, emocional e social. Essa intercessão possui uma maior abrangência quando concretizada na atmosfera em que o estudante desenvolve suas atividades, bem como por meio das pessoas que permanecem a maior parte do tempo se relacionando com ele, uma vez que os processos de aprendizagem incluem transversalmente com a socialização e consistência do mesmo no contexto sócio educacional em que está inserido (GLIZ, 2009, p. 56).

Por fim, a psicopedagogia expande seu campo de atuação e caminha em busca da resolução dos problemas de aprendizagem almejando a inserção da criança não apenas na condição de cidadão, mas na de sujeito integrante de uma sociedade partícipe de

suas decisões, operando com seus compromissos junto aos demais cidadãos, para que todos cheguem ao objetivo maior do homem que é conviver em sociedade e ser feliz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo norteou um estudo desenvolvido mediante pesquisa bibliográfica, resultado da investigação que se realizou tomando-se por base o tema proposto para análise “A importância da psicopedagogia escolar” e propôs compilação de informações que evidenciassem a importância da psicopedagogia, no ambiente educacional, em face da dificuldade de aprendizagem do educando. Sabe-se que desde o nascimento o indivíduo faz parte de uma instituição social organizada denominada família e, ao longo de sua vida, integra-se a outras instituições e, nessa interação, vai se construindo, aos poucos, uma teia de saberes, onde todos os membros da sociedade são parceiros possíveis e contribuem, cada um à sua maneira, com seus conhecimentos, suas práticas, valores e crenças. Isto posto, é possível compreender que o processo de aprendizagem também ocorre por meio da interação do sujeito com o ambiente e, diante disso, apresenta um comportamento, manifestando sua forma de idealizar o mundo em que vive. O que se pode observar é que nas instituições escolares vai se tecendo essa rede de conhecimento e, cada vez mais, é imprescindível a participação do psicopedagogo como o profissional que realmente pode analisar como ocorrem as relações interpessoais nestes ambientes, estando apto para tal. Em razão do aumento significativo do fracasso escolar, houve a necessidade de respostas para questionamentos que seguem a tênue linha entre saúde e educação e aí entrou a intervenção da psicopedagogia que, somando forças e auxiliando na identificação das reais necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem, resultados mais positivos puderam ser observados, tomando-se por base a união entre a escola e o psicopedagogo.

Nessa empreitada, o apoio às famílias desses educandos também é fundamental pelo profissional, de maneira a orientá-los para que possa ser desempenhada e estimulada a aprendizagem desse aluno desde sua residência, estendendo-se ao ambiente escolar, para que, família e escola, conjuguem juntos o mesmo objetivo: obter êxito no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o psicopedagogo torna-se uma valiosa ferramenta nas unidades escolares, pois propicia ao aluno sua integração ao seu meio social, superando suas dificuldades. Por fim, o vínculo entre aluno e o profissional é um fator de grande relevância dentro desse processo, pois sendo criados laços, estabelecidas relações harmoniosas, produtivas, saudáveis e prazerosas, certamente haverá avanços, e o aprendizado será garantido e efetivado.

REFERÊNCIAS

BOSSA, N. A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Ed. Porto Alegre, Artes Médias, 1994.

BOSSA N. A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 2 Ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

GLIZ, M. das G. S. Psicopedagogia: um conhecimento em contínuo processo de construção. Casa do Psicólogo, São Paulo-SP, 2009.

SCOZ, B. Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

REVISTA CIENTÍFICA ELETRÔNICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS DA EDUVALE. Publicação científica da Faculdade de Ciências Sociais aplicadas do Vale de São Lourenço-Jaciara/MT Ano IV, Número 06, novembro de 2011 - Periodicidade Semestral- – ISSN 1806-6283. Disponível em: <<http://www.eduvalessl.edu.br/site/edicao/edicao-55.pdf>. Acesso em 22 Fevereiro 2017.

REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA – REEC. Avaliação psicopedagógica e dificuldades de aprendizagem. Volume 02, Número 01, Março/2012- Páginas 54-66 ISSN 2237-3462. Disponível em: http://www.fira.edu.br/revista/reec_vol2_num1_pag54.pdf. Acesso em 01 Março 2017.



Foto: <https://pfs-ads.s3.amazonaws.com/prc/s3fs-public/middle%20school%20students%20writing%202.jpg>

INCENTIVO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL: CONTOS DE ASSOMBRAÇÃO



LUCIANA N. ALEGRETTE JULIANO

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental II, da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação na Especialização em Letramento, da Faculdade Campos Elíseos.

Este projeto tem interesse pela escrita como instrumento de interação e sociabilização, a elaboração adequada de textos e a valorização da cultura popular são foco do projeto, assim como o uso adequado de recursos como a pontuação expressiva, a grafia correta das palavras, o levantamento de hipóteses e o uso de palavras que dão sentido e emoção para a narrativa. Seria possível este projeto, atrelado a prática social, incentivar a construção do conhecimento, a prática da leitura, a produção textual adequada e estimular a leitura e a escrita em uma produção coletiva, observando-se o respeito pelas características particulares de um gênero narrativo? Esta e outras indagações nortearam o desenvolvimento deste projeto.

Palavras-chave: Letramento; Atitude Leitora; Contos de Assombração.

INTRODUÇÃO

Por intermédio do trabalho com contos de assombração, o aluno pode refletir sobre alguns aspectos da estrutura da narrativa, entre eles, os marcadores de tempo e lugar, a sequência e a articulação entre os acontecimentos. Pode tornar-se apto a interpretar as informações centrais do texto; trabalhar algumas estratégias de leitura como a localização, a reconstrução e a inferência de informações; identificar personagens e assuntos; inferir e antecipar a continuidade da narrativa; recontar e reescrever um conto de assombração coletivamente. O gênero escolhido para a elaboração da história e confecção do livro tem como objetivo intensificar o contato dos alunos com esse tipo textual e ampliar seu repertório de contos narrativos. Apresentar histórias que despertam o medo e o suspense pode possibilitar para as crianças situações em que seja possível verificar, dentro do gênero textual,

as principais características do texto, como descrições, cenários, personagens, construindo gradativamente o clímax e desfecho. A proposta visa também trabalhar a compreensão, a elaboração de textos, o extrapolar de ideias, abrangendo o uso adequado de recursos como a pontuação expressiva, expressões e palavras dotadas de sentido e emoção. O desenvolvimento deste projeto atrelado a prática social pode apresentar indícios de que sua prática pode incentivar a construção do conhecimento mediante a prática da leitura e da produção textual adequada, sobretudo quando a criança tem seu esforço reconhecido e valorizado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PESQUISA

O ato de ensinar a ler e escrever na escola deve adotar uma função social de comunicação, adequando temas com a realidade sócio/histórica/cultural de seus alunos. Délia Lerner (2002), ao focar o alcance da autonomia intelectual, enfatiza que é preciso que os aspectos ortográficos sejam avaliados concomitantemente aos aspectos interpretativos, dando ao aluno a oportunidade de refletir sobre sua escrita, avaliando a si mesmo pela autocorreção e revisão, orientado pelo educador. É preciso assinalar que, ao exercer comportamentos de leitor e de escritor, os alunos têm também a oportunidade de entrar no mundo dos textos, de se apropriar dos traços distintivos [...] de certos gêneros, de ir detectando matizes que distinguem a 'linguagem que se escreve' e a diferenciam da oralidade coloquial, de pôr em ação [...] recursos linguísticos aos quais é necessário apelar para resolver os diversos problemas que se apresentam ao produzir ou interpretar textos [...] é assim que as práticas de leitura e escrita, progressivamente, se transformam em fonte de reflexão metalinguística. (LERNER, 2002, p. 54)

A aprendizagem deve ser significativa e as atividades mecânicas devem ser substituídas por práticas que formem escritores e não apenas copistas. A escrita deve permitir que o indivíduo reflita sobre seu próprio pensamento, fazendo dela, um instrumento de criação e não de reprodução. É importante salientar que o processo de aprendizagem se dá pela ação da criança sobre os objetos e é com base nesta ação que ela lhe atribui significado. Ela se torna capacitada a apropriar-se da linguagem e do conhecimento e utilizar estas habilidades em situações e práticas sociais. Segundo Weisz (2009), o professor tem condições de ser sujeito de sua ação profissional e o aluno agente de seu conhecimento. A concepção de aluno como um ser que pode refletir, agir e construir seu próprio conhecimento, surgiu de pensadores como Dewey, Claparède, Decroly, Montessori e Freinet. Ambos acreditavam no indivíduo como um ser livre, ativo e social. O letramento é o resultado da ação de aprender a ler e a escrever em conjunto com a utilização destas habilidades em situações e práticas sociais, ele torna o indivíduo apto e capacitado a apropriar-se da linguagem e do conhecimento. O propósito da alfabetização deve abranger a leitura autônoma e crítica, bem como a escrita, de forma que o leitor compreenda o sentido do que foi escrito e não apenas as palavras em si. A doutora em educação, Magda Becker Soares (2003), destaca a importância de o aluno ser alfabetizado em um contexto em que leitura e escrita tenham sentido.

Ela afirma que letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. O letramento compreende a apropriação das técnicas para a alfabetização e também o aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita. É importante saber que há distinção entre alfabetização e letramento, entre aprender o código e ter a habilidade de usá-lo. Fundamental é entender que eles são indissociáveis e têm as suas especificidades, sem hierarquia ou cronologia. Aliar Letramento e Projeto é uma alternativa para trabalhar a aprendizagem da língua dentro de um contexto social e de forma significativa, pois, o trabalho com projetos estimula a aprendizagem e a autonomia, envolve grupos e permite a construção dos conhecimentos ao estabelecer relações entre situações e saberes. Nele, a discussão de opiniões, a pesquisa, o levantamento de hipóteses e a possibilidade de diferentes soluções, são fatores de suma importância para a formação de cidadãos praticantes da cultura escrita. Eles oferecem a oportunidade de extrair informações de diversas fontes e de textos que apresentam um grau maior de dificuldade. A discussão coletiva das informações que vão sendo coletadas propicia a troca de ideias e a verificação de diferentes pontos de vista. Durante sua realização, as crianças não leem e escrevem somente para aprender a ortografia e a leitura assume uma finalidade, um significado, que atende aos propósitos de inseri-las no mundo de leitores e escritores. Os projetos permitem: a administração flexível do tempo; o rompimento com a organização linear dos conteúdos; o trabalho com os temas selecionados de forma interdisciplinar; o trabalho em grupo; a autocorreção; a exploração do tema; a retomada dos próprios conteúdos em outras situações e, a sua análise a partir de um referencial diferente. Atividades habituais em sala de aula devem ser propostas em conjunto com a realização dos projetos, pois, contribuem para a formação de leitores autônomos e críticos e de produtores de textos apropriados, uma vez que englobam esforço em produzir condições sociais de leitura e escrita. Os projetos podem permitir um olhar diferenciado sobre a avaliação e admitir novas formas de controle sobre a aprendizagem, o que colabora para a formação de leitores e escritores autônomos, já que estes devem justificar para o grupo as conclusões ou opiniões que defendem. Essa modalidade de trabalho torna importante o papel das intervenções do professor. Ele deve levantar perguntas que considerem os aspectos que ainda não tenham sido levantados pelo grupo, ou a outras interpretações admissíveis

do assunto em questão. O professor deve assumir um papel de leitor dentro da sala de aula e, ao fazê-lo, permitir que a criança tenha a oportunidade participar de ações de leitura. Ela precisa ler para que vivencie o prazer da leitura, o ensaio ao seguir a trama criada pelo autor, e ao findar a leitura, deve comentar as suas impressões a respeito da leitura e abrir espaço para o debate. Além disso, cabe ao educador, recomendar estratégias que aproximem os alunos dos textos. A gramática não deve ser abandonada, contudo devem ser levados em consideração outros quesitos que colaboram para a qualidade de um texto, entre eles clareza, uso de expressões adequadas, objetividade e outros. A revisão do próprio texto se torna parte fundamental do processo de escrita. Algumas operações básicas como cortar palavras ou trechos excessivos, substituir expressões vagas ou inadequadas, acrescentar elementos para tornar pensamentos mais claros, inverter termos ou sequências para conferir maior expressividade ou organizar mais claramente as ideias podem ser sugestões apresentadas aos alunos. Deve-se orientar o estudante a distanciar-se de sua produção, uma vez que, ao se colocar na posição de leitor, consegue avaliar se o que foi escrito está compreensível. Esta percepção é estimulada também nos trabalhos em grupo. O atual desafio da educação não é alfabetizar e formar usuários que saibam ler e escrever, mas sim, pessoas aptas a entender e usar a escrita em seu cotidiano. É necessário formar leitores e escritores que gostem destas práticas e as adotem em seu dia a dia de maneira natural e prazerosa, assim como levar a criança a pensar e repensar sobre os fatos, dados e também sobre a sua própria forma de pensar, de criar novas hipóteses, pesquisar e fazer escolhas. Emília Ferreiro (2000), afirma que a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta para a interação social, na escola ou fora dela. No processo, a criança passa por etapas, com avanços e recuos, até se apossar do código linguístico e dominá-lo. Piaget e Emília Ferrero fizeram descobertas que levam a conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado e que constroem o seu próprio conhecimento. Portanto, o foco da escola e da alfabetização em particular, deve estar voltado para o sujeito que aprende, ou seja, o aluno. A aprendizagem da Língua Portuguesa com base nos gêneros textuais é uma direção apontada nos PCNs (Planos Curriculares Nacionais) e tem como objetivo ampliar o domínio ativo do discurso nas mais variadas situações comunicativas do aluno. Para tanto, o conhecimento dos gêneros textuais e de suas estruturas é fundamental. O

gênero textual aliado ao ensino da gramática pode propiciar ao aluno condições adequadas e atrativas para a aprendizagem. Os gêneros textuais são estratégias de comunicabilidade, lugar privilegiado de mediação. Devem ser definidos do ponto de vista da construção de sentido, das regras semânticas,

O PROJETO E SEUS OBJETIVOS

Entre os objetivos desta proposta destaca-se a intenção de proporcionar subsídios para que o aluno seja capaz de ler, interpretar, produzir e revisar seus textos, de forma individual e coletiva, interagindo e respeitando as opiniões dos colegas praticando a empatia e a resiliência e, ao final, estar apropriado do gênero literário para criar, produzir e ilustrar um conto de assombração que será encadernado em um livro. As expectativas de aprendizagem desta proposta abrangem: Em relação aos conteúdos **procedimentais:**

- Ler diferentes textos de forma autônoma;

quanto do estabelecimento da comunicação com o outro. Dizem respeito a relação entre enunciado e a enunciação. Possuem características distintas e são identificados de acordo com sua finalidade de comunicação e objetivo. Sua classificação depende de quem escreve, para

- Ouvir, ler e escrever contos de assombração;
- Perceber que os cenários e os personagens são sempre caracterizados para criar um clima de mistério;
- Incentivar o interesse pela produção textual de forma culta e adequada;
- Estimular a criatividade intelectual e artística;
- Fortalecer a aprendizagem dos conceitos e características do texto narrativo, em particular, dos contos de assombração;
- Reforçar a importância da Introdução, do Desenvolvimento e do Desfecho na produção;
- Reforçar a necessidade da coerência e da coesão textual, a importância da sequência dos fatos na narrativa;

quem escreve, em qual situação foi escrito e quais as intenções da mensagem. Os gêneros textuais são ligados com as práticas sociais e são tipos específicos de textos de qualquer natureza, literários ou não.

- Permitir que a criança compreenda a importância da escrita como forma de expressão de pensamentos e de ideias;
- Incentivar o hábito da leitura uma vez que as crianças farão leituras de livros sobre o tema individuais e compartilhadas e, num segundo momento, farão a leitura de suas próprias produções e dos demais colegas, também haverá a leitura para os convidados no dia do lançamento do livro;
- Aprender a trabalhar em grupo, haja vista que conceberão suas histórias hora em duplas hora coletivamente e que haverá intervenção dos demais alunos durante a leitura dos

■ Educar FCE

- textos mediante perguntas, sugestões, opiniões e correções;
- Estimular a revisão e a autocorreção, a reescrita correta das palavras e a reformulação de ideias para que as produções sejam claras, coerentes e livres de erros gramaticais;
 - Apresentar o resultado do trabalho, ou seja, o livro impresso, aos pais e familiares em uma noite de autógrafos. Com isto, almeja-se incentivar e “estabelecer laços” entre a criança e produção textual, criar empatia e fortalecer o hábito da escrita e da leitura.
 - Aprender a planejar textos orais em situações comunicativas reais ou simuladas;
 - Participar das interações que envolvam os usos da linguagem nas diversas situações do cotidiano escolar, escutando com atenção e compreensão;
 - Grafar corretamente as palavras;
 - Reescrever textos, preocupando-se com concordância verbal e nominal;
 - Pontuar textos analisando as várias possibilidades de organização de um diálogo;
 - Levantar hipóteses sobre o tema;
 - Encontrar informações nos textos, livros e demais portadores textuais;
 - Utilizar corretamente a pontuação expressiva, a partir da necessidade de transmitir emoções;
 - Participar da revisão do texto coletivo, usando adequadamente os conhecimentos prévios e os construídos durante o desenvolvimento do projeto;
 - Ilustrar o texto, representando artisticamente suas emoções e sentimentos em relação ao conto trabalhado.
- Em relação aos conteúdos atitudinais:
- Valorizar a leitura como fonte de informação, lendo para aprender;
 - Interessar-se pela escrita, como instrumento de interação;
 - Desenvolver um comportamento leitor, valorizando diferentes gêneros textuais;
 - Desenvolver atitudes de escuta de textos, compreendendo seus possíveis significados e mensagens;
 - Valorizar a cultura popular, percebendo sua influência em usos, costumes, superstições e tradições orais de determinado povo;
 - Perceber as emoções, sensações e sentimentos transmitidos pelos textos do gênero trabalhado;
 - Participar de maneira colaborativa no desenvolvimento do projeto, mostrando interesse, respeito e disposição em efetivar as atividades propostas.

DESENVOLVIMENTO E ETAPAS DO PROJETO: REPERTORIAR, SOCIALIZAR E INCENTIVAR A PRÁTICA DA LEITURA E DA ESCRITA

Nas aulas iniciais foram realizadas conversas sobre as histórias de assombração que os alunos já conheciam e apresentadas diversas outras com o objetivo de repertoriá-los. Foram oferecidas, por meio de leitura compartilhada e individual, as seguintes histórias: Maria Angula, O Tesouro Enterrado, Surpresa a Meia Noite, Da Maribonda - A Mãe da Mata Não se Deve Falar, A Dinastia de Strega, o livro Minha Querida Assombração, de Reginaldo Prandi, O Grande Livro do Medo, Sete Histórias para Sacudir o Esqueleto, de Ângela Lago, entre outras histórias em que as crianças puderam observar as características da narrativa de contos de assombração, reescrevê-los, ilustrá-los, explorá-los, recriar um final e trabalhar em grupo. Em alguns momentos o clima de assombração e suspense foi criado pela leitura destes textos em um ambiente escurecido e com o auxílio de lanternas. Na Semana Literária, as crianças fantasiadas e maquiadas adequadamente, fizeram leituras de contos que escolheram para seus familiares e visitantes. A preparação para este dia contou com treino de leitura em sala e com uma aula de maquiagem de horror oferecida em parceria com o professor de Teatro. As produções passaram por processos de autocorrekções, revisões dos textos e de adequação pelos próprios alunos e professora. A turma escreveu, produziu e ilustrou contos, a princípio em duplas e em seguida produziu e ilustrou um conto de assombração coletivamente, com a orientação da professora. O conto foi impresso e distribuído entre os autores para ser autografado e apresentado aos pais ao final da última reunião de grupo do ano. No dia da reunião final, além da distribuição dos exemplares, os alunos fizeram uma apresentação artística e teatral do conto fazendo uso de uma dinâmica de improviso bastante utilizada no teatro, que é conhecida como Foto Viva. Nela, as crianças representaram algumas cenas do conto posicionando-se e montando as cenas na sequência da história criada e elaborada por eles. A avaliação do projeto e da participação dos alunos se deu de forma contínua, no decorrer e após a conclusão do projeto que compreendeu a apresentação do produto final aos familiares e comunidade escolar. Contou com reflexões sobre o

■ Educar FCE

desenvolvimento do projeto em si, dificuldades de aplicação, caminhos percorridos, imprevistos, limitações, surpresas e superações, entre outros aspectos.

O projeto foi estruturado da seguinte maneira:

- a) Pesquisa e seleção do material a ser utilizado nas leituras;
- b) Proposta do projeto para as crianças e discussão da elaboração do plano do trabalho;
- c) Leitura compartilhada e individual de contos de assombração com o objetivo de preparar os alunos para a busca e consulta autônoma dos materiais a serem utilizados quando da realização das etapas do projeto;
- d) Escrita de textos em duplas;
- e) Autocorreções e revisão do texto;
- f) Intervenção entre os alunos:
 - leitura e revisão de seus textos em voz alta para os demais alunos da sala para discussão das ideias, esclarecimento de possíveis dúvidas e para que os demais apresentem sugestões e opiniões para as histórias;
 - Adequação das histórias para com as propostas e sugestões dos demais;
 - **Autocorreção e revisão dos textos;**
 - Troca das histórias entre os grupos para leitura e correções ortográficas incluindo a coesão e a coerência das produções dos colegas;
- g) Ilustração das histórias;
- h) Revisão dos textos e correção ortográfica pelo professor;
- i) Apresentação dos textos revisados;
- j) Digitação das histórias e escaneamento das ilustrações;
- k) Revisão da digitação;
- l) Impressão dos contos;
- m) Escrita coletiva do conto de assombração com a orientação da professora;
- n) Revisões e adequações do texto coletivamente;
- o) Ilustrações do conto;
- p) Pré-impressão e encaminhamento para revisão da digitação da história e aprovação pela coordenadora pedagógica;
- q) Revisão final para impressão;
- r) Confecção e impressão dos livros;
- s) Apresentação do projeto aos pais e familiares na reunião final, entrega dos livros autografados e apresentação teatral do conto;
- t) Avaliação dos resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em projeto é apostar, é acreditar em uma promessa de realização, uma possibilidade de tecer vários caminhos, seguir diferentes rumos, reinventar e ser surpreendido. Ele deve ser planejado e, ao mesmo tempo, flexível quanto ao seu planejamento e quanto as suas diretrizes, além de ter a obrigação de permitir e objetivar a socialização de hipóteses e o respeito para com as opiniões de cada um, para que se trace um caminho para a cidadania e a autonomia. No decorrer deste estudo foi desenvolvido um trabalho integrado para contribuir com a leitura e a escrita autônoma, com o objetivo de ampliar o repertório das histórias que as crianças conheciam e de despertar o interesse pela leitura ampliando sua capacidade de usar a linguagem escrita adequadamente em seus textos. Os alunos se apoderaram das características do gênero, levantaram hipóteses sobre o tema, trabalharam a interação entre todos, produziram e revisaram textos coletivamente, desenharam as ilustrações com afinco, dedicação e apresentaram empatia com o tema. É importante ressaltar que o projeto considerou e respeitou as particularidades individuais, habilidades, competências e aptidões para a realização do proposto, assim como valorizou o interesse e o esforço de participação e de superação. As características principais que puderam ser observadas no decorrer do projeto foram: a interação; a pré-disposição para ouvir as ideias dos outros; o entender o momento adequado para expor suas sugestões; a não imposição de ideias; o respeito pelo outro; o assentimento de ideias diferentes ou contrastantes das suas; a demonstração de interesse e disposição em efetivar as atividades propostas. Este projeto visou estimular a aprendizagem e a autonomia, envolver grupos e permitir a construção dos conhecimentos estabelecendo relações entre situações e saberes. Com relação ao levantamento de hipóteses e as questões geradoras desta pesquisa, podemos ponderar que é possível sim, estimular a leitura e a escrita em um projeto de produção coletiva, desde que este desperte o interesse dos alunos pelo tema e que sua proposta tenha significado, observando-se o respeito com as características particulares de um gênero narrativo. Acredita-se que este projeto possa vislumbrar o incentivo para a construção do conhecimento por intermédio da prática da leitura e da produção textual adequada, uma vez que proporcionou resultados positivos superando algumas das expectativas almejadas e apresentou indícios de que a proposta pode ser uma estratégia adequada e válida a percorrer na escalada rumo a construção do conhecimento e da autonomia. Um importante elemento que surgiu no decorrer do

desenvolvimento do projeto e que não era seu objetivo principal, foi a constatação de que este trabalho, ao fazer uso de um tema de interesse que despertou a curiosidade e o envolvimento das crianças, proporcionou um efeito positivo e direto no comportamento dos alunos, diminuindo alguns episódios de indisciplina e de incivilidade constatados em situações anteriores.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais para as 4 primeiras séries do Ensino Fundamental. Brasília, 1997.
- FERREIRO, Emília. Cultura, Escrita e Educação. Rio de Janeiro, Ed. Artmed, 2000.
- _____. Psicogênese da Língua Escrita, com Ana Teberosky, Rio de Janeiro, Ed. Artmed, 1979.
- LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o imaginário. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- LIBANEO, José Carlos. Didática. São Paulo, Cortez, 1991.
- SOARES, Magda Becker. Letramento: Um Tema em Três Gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.
- _____, Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.
- VAZ, Débora. A Escola do passado e do presente. CGC Comunicação em Educação. Disponível em: <http://pautascgceducacao.blogspot.com.br/2012/10/a-escola-do-passado-e-do-presente.html>, acesso em 02 de fevereiro de 2017.
- WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo, Ática, 2006.
- _____, O Diálogo Entre o Ensino e a Aprendizagem. São Paulo: Ática, 2009.



Foto: <https://www.revistaforum.com.br/mariafro/wp-content/uploads/2016/06/inclus%C3%A3o.png>

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NUMA ESCOLA INCLUSIVA



LUCIENE CARNEIRO CAVALCANTI

Pós-Graduação em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Ensino Fundamental II e Sala de Recursos na Escola Municipal Presidente Kennedy.

Esse artigo tem o objetivo de mostrar a importância da gestão participativa em uma escola pública, municipal, localizada na região de São João de Meriti, Rio de Janeiro. A mesma é dotada de alunos com necessidades educacionais especiais de níveis grave,

médio e leve que requerem uma atenção individual e especializada. Para alcançar tal objetivo, foram utilizados relatos de casos. O papel da gestão escolar em relação a educação inclusiva não deve ser de forma segregativa, pois para se obter bons resultados

nesse processo, o gestor precisa ser participativo e criar meios para o envolvimento da comunidade escolar e da família. A real inclusão se dará com a mudança de pensamentos e atitudes que tornem essa prática significativa.

Palavras-chave: Escola inclusiva; Gestão participativa; Aprendizagem significativa.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a educação inclusiva deve estar fundamentada em um ensino igualitário, para todos, porém com alguns ajustes individuais. Sendo assim, o gestor escolar deve viabilizar meios que favoreçam a aprendizagem significativa estimulando práticas de desenvolvimento da inclusão.

O presente estudo abordará o papel do gestor escolar numa escola inclusiva. Observaremos discussões acerca do desenvolvimento de suas ações, a importância da participação da equipe

pedagógica e dos professores junto ao gestor auxiliando-o.

A partir de práticas vividas e entrevista feita com o gestor da escola analisada, podemos coletar pontos positivos e negativos encontrados ao longo desse contínuo processo.

A metodologia utilizada para a realização deste artigo foi o trabalho de campo.

Vários pesquisadores vêm discutindo e realizando pesquisas sobre a inclusão nos últimos anos; como na Conferência Mundial sobre

Necessidades Educativas Especiais de 1994, em Salamanca que contribuiu para a mudança da educação inclusiva em todo o mundo.

Nessa perspectiva, este estudo pretende identificar e mostrar as ações que estão sendo realizadas na escola e como se dá a implementação de trabalhos que contemplem uma gestão participativa preocupada em atender as necessidades e a diversidade de uma escola inclusiva.

NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Temos que entender primeiro o papel do gestor escolar para que uma escola se torne de fato inclusiva.

Ao longo do tempo vemos a escola favorecendo somente àqueles alunos desprovidos de deficiência ou que pertencem a uma classe social elevada, excluindo assim a classe menos favorecida

onde conseqüentemente eram encontrados em sua maioria, os alunos com algum tipo de comprometimento seja ele físico ou de aprendizagem.

O gestor tinha o papel de manter o padrão e sendo assim excluía os que não conseguiam acompanhar.

A inclusão começou a aparecer quando as teorias

e práticas pedagógicas começaram a se divergir, questionamentos e dúvidas começaram a aparecer.

Temos a partir de 1990, na “Conferência Mundial de Educação para todos, em Jomtien – Tailândia, o início de uma era preocupada com os aspectos da inclusão, a fixação de metas. Logo após

em 1994, a UNESCO promoveu uma conferência conhecida como “ Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais”, que gerou a Declaração de Salamanca que reforça ainda mais que independente de quaisquer dificuldades, é possível a ingressão dos alunos com NEE na escola comum. (BRASIL, 1994,p.5)

A ideia de inclusão está associada a uma educação igualitária visando as particularidades de cada aluno. Hoje o papel do gestor escolar deve ser a de mediador, pautado em práticas democráticas e preocupado com a comunidade escolar, onde todos estejam envolvidos nesse processo de aquisição de uma escola inclusiva.

Incluir é respeitar o tempo de cada um e as diferenças encontradas para que a verdadeira aprendizagem seja de fato significativa.

Segundo Libâneo (2005, p.370) “ o funcionamento da escola e, sobretudo, a qualidade da aprendizagem dos alunos dependem de boa direção e de formas

democráticas e eficazes de gestão do trabalho escolar. É preciso estar claro que a direção e a administração da escola são meios para garantir os objetivos educacionais. ”

No entanto, para se construir uma escola inclusiva o gestor deve aceitar novos desafios, estar preocupado com as adaptações significativas, curriculares e estruturais da escola.

Segundo Tezani (2010,p.295) “ para que uma escola se torne inclusiva são necessários quatro passos: o primeiro: criar uma comunidade inclusiva que englobe o planejamento e o desenvolvimento curricular; o segundo: a preparação da equipe para trabalhar de maneira cooperativa e que venha a compartilhar os diferentes saberes coletivamente; o terceiro: envolve os dispositivos de comunicação entre a comunidade e a escola ; o quarto: a importância de organizar o tempo para reflexão da prática desenvolvida.”

De acordo com o

primeiro passo é importante enfatizar que o planejamento de atitudes realizadas pela escola, deve garantir que a comunidade escolar inclusive os pais sejam partes integrantes do processo ensino-aprendizagem dos alunos. (Althuon, Essle & Stoeber, 1996). No segundo passo, o desenvolvimento interpessoal da equipe deve ser trabalhado de modo que todos estejam envolvidos e realizando a troca de conhecimentos necessária.

No terceiro passo, a escola deve sim desenvolver uma cultura inclusiva na qual aproxime cada vez mais a comunidade da escola. Cabe ao gestor criar um ambiente acolhedor, onde todos estejam envolvidos em um único objetivo: a Inclusão.

O quarto passo, cita que é fundamental empregar um tempo na observação da prática, se foram alcançados os objetivos e quais os métodos de melhores resultados. Esse momento deve fazer parte do planejamento escolar.

UMA ESCOLA INCLUSIVA COMO OBJETO DE ESTUDO

Este artigo foi realizado como um estudo de caso tendo uma escola inclusiva como referência.

A escola analisada encontra-se no município de São João de Meriti e possui turmas regulares (Educação Infantil à 9ª etapa) com alunos incluídos, turmas de educação especial e sala de recursos multifuncional que dá suporte aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), dotados de deficiência intelectual, deficiência múltipla, TGD (Transtorno Global do

Desenvolvimento), deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência física. Esta sala possui materiais adaptados, jogos, livros, computadores, cartazes, materiais de papelaria e outros confeccionados pela própria professora.

No entanto, tem prioridade de matrícula na sala de recursos, os alunos que possuem laudo médico e em seguida, os alunos encaminhados pelo CAEE (Centro de Atendimento Educacional Especializado), local em que os educandos são avaliados por uma equipe composta de psicólogo,

psicopedagogo, fonoaudiólogo e uma pedagoga, os quais farão vários testes para a observação das limitações do aluno.

Há uma demanda muito grande na comunidade local de alunos com algum tipo de comprometimento e isso vem despertando no gestor, professores e em toda a equipe da escola, a preocupação de buscar uma proposta pedagógica que possa abranger uma aprendizagem significativa para esses alunos com NEE.

A GESTÃO PARTICIPATIVA E AS AÇÕES REALIZADAS NA ESCOLA

Podemos notar que nos dias de hoje, o gestor da escola pública deve estar em constante reflexão sobre suas práticas e decisões, pois é através delas que se desenvolve todo o processo escolar.

O gestor participativo deve promover o bom senso,

o equilíbrio e auxiliar no empenho dos docentes para o melhor desenvolvimento do trabalho na Unidade Escolar.

Libâneo (2004, p. 79), afirma que: A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola,

possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional

e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais.

Nos dias de hoje, existem vários meios que possibilitam o gestor escolar de estar participando da organização e manutenção da escola para que ela se torne inclusiva, tais como: A implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); A elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP); A criação do Conselho Escolar; entre outros.

Assim, o PDE tem a finalidade de garantir uma gestão eficaz, uma proposta de melhorar os índices de aprendizagem e a permanência dos alunos na escola, onde o gestor está preocupado com o desenvolvimento e disposto a prestar contas de suas atividades e procedimentos.

Desse modo, O PDE constitui um esforço disciplinado da escola para produzir decisões e ações fundamentais que moldam e

guiam o que ela é, o que faz e porque assim o faz, com um foco no futuro. (BRASIL, 2011 p.01)

Segundo Oliveira, Fonseca e Toshi (2004, p.29)

„ A escola é considerada a responsável pela melhoria da qualidade de ensino, e o PDE visa modernizar a gestão escolar, baseado num planejamento participativo.

No PPP o gestor deve coordenar a elaboração e a implantação da proposta pedagógica da Unidade Escolar. Nele será definido a identidade da escola e a indicação de caminhos para ensinar com qualidade e a mesma ser considerada como um espaço de formação de cidadãos conscientes e críticos que atuam na sociedade.

O gestor também possui outro importante aliado para a formação de uma escola inclusiva, o Conselho Escolar. No Conselho Escolar, o gestor irá participar e incentivar a realização das ações que serão propostas pelo mesmo e por todos os representantes de cada seguimento da

escola e comunidade. Todos em prol da luta pelo fortalecimento da escola. O Conselho Escolar é um órgão colegiado, representativo da Comunidade Escolar, de natureza deliberativa, consultiva, avaliativa e fiscalizadora, sobre a organização e realização do trabalho pedagógico e administrativo da instituição escolar em conformidade com as políticas e diretrizes educacionais. (ESTATUTO DO CONSELHO ESCOLAR, Paraná, 2005, p.09).

Além dos projetos exemplificados, outras ações são promovidas na escola analisada, a favor da inclusão. Durante o ano letivo, o gestor escolar realiza reuniões com a equipe pedagógica e professores a fim de planejarem ações que contribuam no desenvolvimento sócio - cognitivo dos alunos com necessidades educativas especiais. A equipe pedagógica e os professores auxiliam o gestor por meio do compartilhamento de ideias, experiências, criando elos para um trabalho em conjunto significativo.

Na escola analisada, o professor da sala de recursos acompanha o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos incluídos na turma regular. O gestor dá o suporte material e pedagógico, facilitando a execução das atividades diferenciadas e do desenvolvimento do Projeto AEE (Atendimento Educacional Especializado)

sala de recursos é realizada por meio atividades que atendam a cada necessidade especial e /ou dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Há pontos negativos e positivos encontrados ao longo desse processo de inclusão. Podemos citar como pontos negativos: o despreparo de alguns profissionais quando recebem em sua sala de

comprometimento mais grave; A falta de aceitação por parte dos pais e o comprometimento com a aprendizagem significativa de seus filhos. Como pontos positivos observamos: O compromisso e a preocupação do gestor e dos demais profissionais da escola na inclusão dos alunos com algum tipo de necessidade especial.

A ação desenvolvida na aula, alunos com algum

ENTREVISTANDO O GESTOR ESCOLAR

Foi entregue ao gestor da escola analisada, um questionário com várias perguntas na qual respondeu atenciosamente.

As perguntas feitas foram as seguintes:

1- Há quanto tempo está como Gestor Escolar e qual é a sua formação acadêmica? O mesmo diz estar na função há 12 anos e que sua formação é Pedagogia e que possui também especializações em

administração escolar, supervisão e orientação educacional.

2- Na sua opinião, quais as principais características de um gestor preocupado com a inclusão? Procurar uma formação, se atualizar, conversar com os parceiros e pais, ser atento ao clima institucional e à estrutura física e planejar medidas a curto, médio e longo prazo.

3- O que ainda é necessário

fazer para que a educação escolar seja de fato inclusiva? Políticas Educacionais e ação governamental, pois por mais que o gestor tenha um olhar de inclusão, quando a escola é pública, se esbarra na carência de recursos humanos, estrutura física e insumos materiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos notar que nos últimos anos, a gestão dos sistemas de ensino vem se modificando e se desenvolvendo cada vez mais.

É preciso que o gestor realize relações de parcerias com a comunidade local e com sua equipe escolar, mudar suas práticas desatualizadas e ter a visão de que é importante na educação inclusiva, um planejamento comprometido com a cidadania, com a educação e com o respeito à diversidade.

A LDB 9394/96 afirma: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para

atender às suas necessidades. No decorrer deste artigo, verificamos alguns aspectos da escola analisada, como a participação ativa do gestor influencia no desenvolvimento dos projetos AEE, PPP, PDE e Conselho escolar já mencionados anteriormente e que apesar dos pontos negativos encontrados, o esforço do gestor e de toda a equipe tornam o trabalho prazeroso revelando assim bons resultados.

Na implementação dos trabalhos na escola foram encontradas barreiras, entre elas, uma citada na entrevista feita com o gestor escolar, como: As ações governamentais que não

contemplam totalmente, a prática da inclusão.

O Gestor tem papel fundamental numa Unidade Escolar, pois ele contribui para a transformação do cotidiano escolar, apoiando o corpo docente na aquisição de uma prática inclusiva. O desenvolvimento desse trabalho foi movido pelo desejo de trazer à reflexão, o papel do gestor escolar numa escola inclusiva, suas práticas, anseios e a convicção de que só com empenho e com uma gestão participativa obtém-se os resultados favoráveis à inclusão.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil03/leis/L9394.htm> Acesso em 05 de março de 2017.
- FIGUEIRA, Junia Carolina Rosa. O Papel do Gestor na escola Inclusiva. Centro Universitário Barão de Mauá.
- FREITAS, Patrícia Ramos de. O Papel da Gestão Escolar na Inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Universidade de Brasília. Julho / 2014.
- GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José(org). Autonomia da Escola: Princípios e propostas. São Paulo. Cortez,1997.
- LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.DE; TOSCHI, M.S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. Coleção Docência em Docência
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PIETRO, Rosângela Gavioli. Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo. Summus, 2006.
- PARANÁ. Estatuto do Conselho Escolar. Secretaria de Estado da Educação.Superintendência de Educação. Coordenação de Apoio a Direção e Equipe Pedagógica. Curitiba – PR, 2005.
- PEREIRA, Debbie Janne Holanda de Souza. O papel do gestor na busca por uma escola inclusiva no Município de Novo Gama – Goiás. Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano. Educação e inclusão escolar. Brasília. 2011.
- SANTOS, Íris Pereira de Lima dos. A Gestão Democrática da Escola: As relações político-pedagógica do coletivo docente e seu gestor. Universidade do Estado da Bahia. 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

A BELEZA DA DIVERSIDADE HUMANA – O BELO, O DIFERENTE O OUTRO ALÉM DE MIM



Foto: http://1.bp.blogspot.com/_R4eqzhiGohE/TThjS2nQ7fI/AAAAAAAAAGo/DidpylkeFKI/s1600/diversidade%255B1%255D.jpg



MARDONIA MATOS PINHEIRO ALENCAR

Mardonia Matos Pinheiro Alencar, Pedagoga, pela Universidade de Guarulhos SP (2007), especialista em Educação para a Sexualidade, pela Unisal-São Paulo-SP, (2010) especialista em Psicomotricidade(2016) , professora de Educação Infantil e Fundamental I na rede do Município de São Paulo, desde de 2010.

Neste trabalho serão abordadas questões de diversidade, da beleza e da inclusão relacionando ao contexto de sala de aula de Educação de Jovens e Adultos. A necessidade de interação entre os alunos de uma escola de jovens e adultos tendo na sua composição estudantes, jovens e adultos todos como “normais” e estudantes também jovens e adultos com deficiência, favoreceu algumas discussões e estudos a respeito desses temas, relacionando-os especificamente ao contexto dessa turma de alunos. Para abordar essas questões, fez-se necessário transitar mesmo que brevemente por algumas áreas do conhecimento, realizando com os alunos diversas atividades como: pesquisas; discussões sobre o que é belo ou feio; inclusão; diversidade; atividades de escrita; foi proporcionado também para as discussões vídeos de obra de arte; visualização de imagens de modelos humanos com e sem deficiência. Enfim, foi proposto aos alunos, como finalização do trabalho, sessões de fotografias sendo os próprios os alunos, participantes desse projeto os modelos fotográficos. Tendo sido bastante satisfatório o desenvolvimento e a conclusão do trabalho.

Palavras-chave: Beleza; Diversidade; Inclusão; Educação; Fotografia.

INTRODUÇÃO

O espaço educativo onde as diversidades se encontram formando uma trama constituída por iguais entre si, na medida em que pertencem à espécie humana e, ao mesmo tempo, diferentes, na medida em que cada sujeito traz a sua própria historicidade. Isto é, cada pessoa tem na sua bagagem histórica e cultural, as suas especificidades e singularidades, de acordo como cada um foi constituído historicamente e socialmente, o que muitas vezes pode favorecer os estereótipos provocando distanciamento e estranheza daquilo é diferente ou desconhecido, além dos padrões “comuns” podendo provocar uma sensação de “feitura” ou a negação de uma realidade. Apesar de o ambiente escolar favorecer a experiência e vivência da diversidade não significa dizer que esse espaço seja inclusivo e de aceitação entre os sujeitos que dele se utilizam. Seguindo esse raciocínio,

a aceitação do outro e o reconhecimento do diferente é algo construído socialmente e internalizado nas vivências ao longo da história. Mas, que pode ser reconstruído ou resinificado no dia a dia, nas convivências escolares e sociais. Isso significa que o ser humano é plural e a escola pode favorecer positivamente as vivências dessa e nessa pluralidade de sujeitos e histórias. De acordo, com o tema Pluralidade Cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais essas questões podem ser vividas ou ensinadas. Ensinar a pluralidade ou viver a pluralidade? Sem dúvida, pluralidade vive-se, ensina-se e aprende-se. É trabalho de construção, no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito e pela própria constatação de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece. (PCNs. p.141) Nesse sentido, as mudanças

de paradigmas e um olhar na perspectiva de rompimento dessas estranhezas em relação ao outro, poderá ocorrer a partir de reflexões e problematizações de situações concretas. Ao trabalhar numa escola de Educação de Jovens e Adultos no módulo de alfabetização e entre estes, incluem-se alguns discentes com deficiências, percebeu-se a necessidade de interação entre os estudantes, a fim de que as atividades e vivências cotidianas fossem menos conflituosas. Respeitando e garantindo o direito de aprendizagem a todos os a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.3094/96) diz que: “É dever do estado promover o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. E ainda sobre o ensino aos alunos com deficiência a própria LDBEN afirma no 4º artigo, inciso III a garantia do atendimento especializado aos educandos

■ Educar FCE

com necessidades especiais; Portanto, levando em consideração a legislação, todos os estudantes devem ter como garantias o direito a aprendizagem independente da condição intelectual, física ou de faixa etária. É importante observar que, nessa turma de alfabetização tanto os alunos adultos tidos como “normais” e os alunos com deficiência estão em um momento de vida escolar e de aprendizagem além do que é em geral recomendado para a aprendizagem na educação básica. Já, os alunos com deficiência dessa turma alguns estão tendo o seu primeiro contato com a instituição de ensino e os demais alunos estão retornando ao ambiente escolar, que por vários motivos não conseguiram dar continuidade aos seus estudos no momento oportuno e na idade certa. Dessa forma, os dois grupos de alunos encontram-se fora da idade e série para o momento da alfabetização. Portanto, o ambiente escolar da sala de aula é bastante plural o

que acaba por favorecer os diversos conflitos. Um desses conflitos é o distanciamento e a estranheza por parte de alguns alunos adultos idosos, reconhecidos como “normais” em relação aos alunos com deficiência. Ao observar, uma grande resistência por parte dos idosos em lidar com a situação do aluno com deficiência em sala de aula, surgiu a necessidade de pensar em algo que minimamente rompesse com essas barreiras de acesso, a fim de contribuir com uma melhor convivência no ambiente escolar, assim como também para processo de ensino e aprendizagem na compreensão dos conteúdos e nas atividades a serem desenvolvidas individualmente ou em grupos na sala de aula, ou fora do ambiente escolar. Além, das discussões e pesquisas levantadas para as reflexões pensou-se, no recurso fotográfico o que oportunizaria um olhar sobre a própria imagem e a imagem do outro. Para alguns desses alunos

adultos o colega com deficiência é o „coitadinho”. Já, para outros estudantes dessa turma parece haver medo da aproximação e do envolvimento como se o colega com deficiência pudesse transmitir algo contagioso. Partindo, dessa realidade percebeu-se que, para que houvesse, uma boa interação e uma convivência razoável entre estes alunos pensou-se, na possibilidade de um trabalho que pudesse resgatar a autoestima, o reconhecimento deles mesmos e entre eles, sem a negação ou a superproteção da realidade, procurando demonstrar para este grupo a importância e a beleza da convivência com diferente e da diversidade humana. A diversidade apresentada nesta sala de aula é composta a partir desse formato, justificando a realização desse trabalho em vai busca de oportunizar uma melhoria na interação com este grupo, procurando com isso uma tentativa de resignificar o olhar sobre

si mesmo e sobre o outro, em sala de aula, na escola ou em outros ambientes. Partindo dessa perspectiva alguns encaminhamentos foram traçados e dentre os objetivos para a compreensão desse trabalho estão: Favorecer aos estudantes a percepção da própria imagem e da imagem do outro no ambiente escolar, valorizando a beleza de conviver com as diferenças. Levantar questionamentos com os alunos a respeito de suas percepções em relação à oportunidade de acesso para todos na escola; Provocar questionamentos a respeito dos temas diversidade, beleza e inclusão; Favorecer aos alunos desse módulo de alfabetização por meio do recurso fotográfico a percepção do olhar sobre si, e sobre o outro dentro da diversidade no espaço de sala de aula; Utilizar o recurso da imagem fotográfica e demais recursos, de imagens, mídias, textos, para reflexões a fim de provocar a percepção de cada um no

que se refere a padrões de beleza na sociedade em geral; Oportunizar ao grupo questionamentos, sobre olhar para si mesmo e para o seu parceiro, a partir da diversidade de identidades representadas na escola; Promover uma sessão de fotografias com os alunos para que percebam, a possibilidade de outro olhar sobre si mesmo e sobre o outro no ambiente escolar e na sala de aula, valorizando a beleza da diversidade e a convivência com diferente. Esta turma de alunos do módulo de alfabetização de Jovens e Adultos nesta escola tem o seguinte perfil de pluralidade, composta de 16 alunos e alunas, deste grupo são 7 alunos tido como "normais" e os demais do grupo 9 alunos possuidores de alguma deficiência. Já, o perfil físico da sala de aula, é um pequeno espaço quase em formato retangular e o grupo de alunos, parecem pertencer a dois grupos distintos, sendo percebida

claramente a distinção provocada pelos alunos adultos deste grupo tido como "normais", em relação aos seus pares. Pertencentes a este grupo estão, 7 alunos idosos com a faixa etária média de 60 anos reconhecidos como "normais" e 9 alunos com deficiências, sendo 2 com o espectro autista, desses 1 é mudo, 1 com síndrome de asperger e deficiência física, 3 com paralisia cerebral, 1 com deficiência intelectual e esquizofrenia e 2 com diagnóstico de deficiência intelectual. A intencionalidade, ao finalizar esse trabalho é que, os alunos pudessem adquirir uma mudança de olhar sobre si mesmo e sobre o outro, um olhar que deve ir além do que pode ser visto ou construído socialmente, buscando ampliar as dimensões dessa visão, a fim que possam buscar novas possibilidades de superação de convivências nos diversos espaços sociais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao utilizar a fotografia com um dos recursos, com o objetivo de favorecer a discussão sobre padrões de beleza, inclusão e diversidade com os alunos dessa turma de alfabetização, e ainda buscar contribuir com a interação entre eles, na tentativa de mudança de olhar sobre eles mesmos e sobre os seus pares, alguns questionamentos foram levantados, sobretudo, em relação a massificação dos padrões impostos pela muitas vezes pelas comunicações de massa.

Sendo questionado e refletido junto ao grupo, temas que geralmente, apresentado por diversas vezes pelos meios de comunicação de massa, como padrões que parecem obrigar, as pessoas seguirem modelos determinados, fazendo parecer que a população tivesse que adotar apenas um tipo de comportamento ou segmento de vida para se constituírem sujeitos plenos. Em relação a essa

problemática, Adorno (1947) vem dizer que: “O culto dos astros do cinema tem como complemento da celebridade o mecanismo social que nivela tudo o que chama a atenção” (ADORNO, 1947, p.112). Nesse sentido, pode-se entender que o olhar por esse “nivelamento”, exclui o gordo, o negro, o feio, o que não sabe ler e nem escrever ou a pessoa com deficiência, esses sujeitos são vistos de forma marginalizada, excluída, não fazendo parte dessa sociedade de pessoas “perfeitas”. E ainda, nesse sentido essas pessoas fora desse nivelamento padronizado, seriam de acordo com Adorno (1947) as “pontas” dos fios de linha as quais são eliminadas pela tesoura da justiça legal e econômica. (Adorno, 1947 p. 112). Seguindo esse raciocínio, quem não está dentro dos padrões estabelecidos pelos modelos econômicos consumista de padrões de beleza, certamente estará excluída

da convivência humana social. Em relação a padrões de beleza, feiura, imperfeição, isto é o olhar para o outro com sendo o “feio”, o “estranho”, o “diferente”, Umberto Eco trás as seguintes contribuições: “Já foi dito aqui, desde o início que o conceito de feiura, como, aliás, o de beleza, é relativo não somente as diversas culturas, mas também ao tempo” (Eco, 2007. p.391). Ainda tratando de estranhamento, de feiura, Eco também diz que: Cinema, televisão e revistas, publicidade e modas propõem modelos de beleza, que não são tão diferentes dos antigos. Costuma-se repetir em toda parte que hoje em dia se convive com modelos opostos, porque a exposição ao feio/belo não tem mais valor estética; feio e belo seriam duas opções possíveis a serem vividas de modo neutro. (Eco 2007. p.426). Partindo dessas contribuições do autor, torna-se possível, reflexões na perspectiva

de ressignificação do olhar sobre as diversidades e o quanto pode ser feio ou belo essas vivências humanas. É importante aqui dizer que, faz-se necessário, mudanças de atitudes em relação ao olhar e as percepções de cada um em relação ao outro. Ainda propondo contribuições sobre mudança de paradigma um dos documentos da Prefeitura de São Paulo sobre a EJA relata que: A caracterização do corpo dos jovens e adultos, a construção da autonomia e a expressão estão intrinsecamente ligadas, à inserção social, ao exercício da cidadania e à

possibilidade de melhoria de vida (SME. DOTP, 2015, p.13). Ainda, seguindo essas reflexões a fotógrafa profissional Kika Castro (2015, SP) ao trabalhar com pessoas com deficiência, como modelos fotográficos profissionais, na apresentação da página em seu blog diz que: “a beleza e deficiência física não são duas expressões contraditórias”. (Castro, 2015). Levando, em consideração as contribuições dos autores, o olhar para si próprio e para o colega de sala, por meio das imagens fotográficas sendo eles mesmos os próprios protagonistas das sessões fotográficas, poderá

levá-los a reflexões sobre suas próprias percepções de beleza, de aceitação, de interação, de diversidade. E ainda, ampliar o olhar para novas e diversas possibilidades de melhorias, no sentido de reconstrução de suas historicidades e rompimento de resistência no convívio com as diferenças. Dessa forma, seguindo nessa perspectiva, poderá favorecer mudanças de paradigmas com esses alunos, e conseqüentemente oferecer-lhes um enriquecimento para a convivência.

METODOLOGIA

Para abordar essas questões diretamente, fez-se necessário transitar mesmo que brevemente por algumas áreas do conhecimento. Sendo realizadas com os alunos diversas atividades: pesquisas; reflexões, discussões atividades de escrita; vídeos de obra de arte; imagens fotográficas dos diversos modelos humanos.

A apresentação dessas questões diversidade, beleza, inclusão apresentado aos alunos de forma transdisciplinar favorece o enriquecimento, o acesso às reflexões, discussões e conhecimentos sobre esses assuntos. O registro realizado mediante a revelação das fotografias dos alunos em fotobook, ao

final do trabalho foi pensado a fim, de marcar um novo momento na história de vida e protagonismo desse grupo de alunos, da Educação de Jovens e Adultos do módulo alfabetização da escola -CIEJA SANTANA -TUCURUVI - SÃO PAULO SP. Além de uma exposição das fotografias para toda a comunidade escolar.

CENÁRIO

É nesse ambiente escolar - Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) que esse trabalho foi desenvolvido. A turma de alunos dessa escola traz especificamente, o seguinte perfil: turma de alfabetização de Jovens e Adultos. Composta de 16 alunos e alunas, sendo, 7 alunos idosos com a faixa etária média de 60 anos tidos como “normais” e 9 alunos com deficiências, sendo 2 com do espectro autista, desses 1 é mudo, 1 com síndrome de asperger e deficiência física, 3 com paralisia cerebral, 1 com deficiência intelectual e esquizofrenia e 2 deficiência intelectual. A partir da mediação do professor, foi proposto e proporcionado ao grupo algumas discussões, estudos, pesquisas, dinâmicas vídeos aulas e atividades de escrita a respeito dos temas: Belezas, Diversidade, Inclusão. Ao final das reflexões foi proposta ao grupo como finalização dos trabalhos

uma pequena sessão de fotografias tendo como modelos os próprios alunos. Para a realização dessa proposta, um pequeno estúdio foi montado na própria escola para fotografar os alunos participantes do projeto e as imagens foram captadas por intermédio de um aparelho de telefonia móvel. Ainda para a realização desse trabalho, foi de grande importância a contribuição da professora da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), que trabalha em apoio aos professores os quais têm em sala de aula, estudantes com deficiência. Pode-se dizer que a contribuição de outra docente foi de grande pertinência, em diversos momentos maquiagens dos modelos, figurinos, e até em relação aos momentos nos quais os alunos seriam fotografados. Houve, uma grande participação de todos os estudantes envolvidos, e ao final foi realizada uma pequena avaliação em forma de

depoimentos espontâneos, em que alguns discentes participantes relataram as suas percepções e sensações durante o processo ao serem fotografados, e após as imagens terem sido mostradas para o grupo por meio do power point e da exposição fotográfica.

RESULTADOS FINAIS

O resultado desse trabalho foi positivamente satisfatório. O grupo do módulo 1B de alfabetização protagonistas diretamente dessa proposta interagiu de modo significativo com as atividades e com os demais colegas e professores. Ao iniciar essa proposta de trabalho com esse grupo pensava-se apenas na problemática da aceitação e convivência, em sala de aula do aluno adulto idoso, em relação ao colega com deficiência. Porém, ao longo do desenvolvimento da proposta, percebeu-se também, que este aluno adulto idoso, negro também carecia de desconstrução própria identidade, da própria imagem. Foi notório perceber que a maioria dos alunos e alunas negras dessa turma, observava e tinha concepção da sua imagem no sentido estereotipado, de filme fotográfico “queimado”, preto ou cinzento, deixando a imagem sem foco. Diante dessa realidade, esses

alunos consequentemente demonstraram precisar de melhoria na sua autoestima. As percepções, sobre essa especificidade desses alunos pode ser notada a partir de alguns relatos (falas espontâneas) dos estudantes adultos, sobretudo dos alunos afrodescendentes. A princípio alguns dos alunos idosos não queriam participar. Sendo, portanto oportunizados vários momentos de trocas, diálogos, convencimento, com a perspectiva de protagonismo e construção de momentos da história de cada um. Um desses estudantes, um senhor afrodescendente vinha com frase construídas dizia ele: “Ah, professora, não quero participar, vou queimar o filme, isso é bom só para eles, referindo-se aos alunos com deficiência”. Outra aluna, também não desejava participar das sessões de fotografias, porque relatava ter vergonha da cor da sua própria pele. Para esses alunos, e também

para os outros foram levantadas reflexões sobre possibilidades de mudanças numa perspectiva de protagonismo e reconstrução, em relação ao que eles haviam aprendido sobre a história e as contribuições do povo africano no Brasil. Aqui, couberam discussões a respeito das conquistas e história dos negros no Brasil, no mundo, etc. Sendo apresentado para o grupo, algumas contribuições em vários campos da humanidade, e também no mundo das artes. - Artur Timóteo, Benedito José de Andrade, e mais recente Wilson Tibério nascido no Rio Grande do Sul. Uma outra, aluna adulta dizia: “Nunca tirei uma foto chique antes, acho que vou ficar feia”. Já, para os alunos com deficiência esse movimento fotografia pareceu tranquilo, as estudantes com deficiência, quiseram retornar às suas casas maquiadas e de cabelos penteados. Foi um belo momento de interação e de ressignificação do olhar.

Os outros grupos de alunos da escola ao observarem a movimentação de fotografias da turma, também quiseram participar, e serem fotografados, com a mesma proposta do grupo escolhido. Soube-se, da história de um aluno com deficiência, com um forte comprometimento intelectual, que demonstra pouca interação com os colegas e professores,

passando a frequentar todos os dias a pequena sala onde foi montado de forma improvisada o pequeno estúdio pedindo para ser fotografado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar a proposta de trabalho para todo o segmento escolar pude contar com a contribuição significativa dos demais docentes e gestores que ofereceram suporte de tempo e espaço para a realização do projeto. Esse trabalho também foi brevemente apresentado ao grupo de professores da escola num dos horários coletivos de estudos, os quais também passaram a contribuir de forma a apoiar a realização. Na rede Municipal da Prefeitura de São Paulo, Secretária Municipal de Educação, essa proposta foi demonstrada num curso de formação para docentes da Educação de Jovens e Adultos, como prática de sala de aula, na perspectiva de inclusão, respeito às diferenças e singularidades e especificidades da EJA,

na valorização da escuta e na oportunidade de dar voz e rosto a esses sujeitos. Enfim, este trabalho foi de grande contribuição e significativo, sobretudo para os alunos envolvidos, tendo sido oportunizado vários momentos de reflexão, interação, participação, um ponto de partida de novas perspectivas e possibilidades para este grupo. Contudo, o que inicialmente, foi lançado como proposta de convivência com o diferente em sala de aula, pensando na relação do aluno tido como “normal” em aceitar e interagir com o colega com deficiência, ao final do projeto percebeu-se que o aluno adulto tido como “normal” africano e afrodescendente, também precisava reconhecer-se e aceitar-se na sua etnia e percebê-la como riqueza

na história da humanidade. Parece que a aceitação do outro, do diferente, necessita perpassar primeiramente pela a aceitação de si mesmo. Este trabalho ofereceu contributo e enriquecimento, foram grandes momentos de diálogos, de trocas, na relação ensino e aprendizagem. Finalmente, eis a beleza da diversidade humana, a convivência com as diferenças que nos enriquecem. Enfim este projeto, não tem um fim em si mesmo, ele é um início para futuro aprofundamento nas questões, o belo, o diferente, o outro além de mim.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Teodor; HORKHEIMER (1947). pdf- Adobe Reader Dialética do Esclarecimento. FRAGMENTOS FILOSÓFICOS, 1947. Acesso em: acesso em 27 em 04 de maio de 2015.

ECO, Umberto (2004). História da feiura, 2004. Rio de Janeiro. Record as diferentes formas de atendimento.(SME/DOTP, 2015)

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A Educação de Jovens e Adultos. Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 11.645/08. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 de maio de 2015.

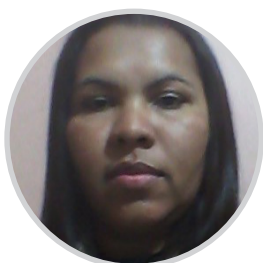
CASTRO, Kika. SãoPaulo. 2017. Blogpost. Disponível em: <http://kicadecastro.blogspot.com.br/>. Acesso em 10 de maio de 2015.

Conade: SECRETARIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Disponível em: <http://www.deficienteciente.com.br/2010/11/decreto-atualiza-nomenclatura-do-conade.html>. Acesso em: 15 de maio de 2015.



Foto: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/vExVynAhuaSwSMkgcBZWNnfvDAPay8Q778AyYJt7WYGKxXH7xWzH6ZAMPqhf/pre-escola-leitura.jpg>

PROMOÇÃO DA IGUALDADE NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PERCURSO A SE PENSAR



MARIA APARECIDA DE ARRUDA ALMEIDA

Formada em Pedagogia, professora da rede Municipal de São Paulo. Leciona no CEI Maria José.

Este trabalho tem como objetivo propor ideias numa visão atual, sobre o contexto histórico de nossa sociedade e com base na observação e experiência dos agrupamentos de crianças de 0 a 3 anos nos Centros de Educação Infantil, dar ênfase às diversas questões permeadas pelas Relações Étnico Raciais que não são enxergadas em alguns momentos por nós educadores, como questões relevantes, e que ajudam a tratar a identidade pessoal da criança. Hoje ainda muito pequenas vão para estes centros, não apenas para ser cuidadas fisicamente, mas também se inserem em atividades que podem ajudá-las a reparar um cotidiano excludente. Isto envolve a promoção de atividades que possam proporcionar momentos coletivos e a construir a suas emoções de maneira positiva, como um ser que pensa e imagina coisas.

Palavras-chave: Racismo, Educação Infantil, Relações Étnico Raciais.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo alertar aos professores dos Centros de Educação Infantil, a necessidade em se iniciar a conscientização dos pequenos contra as diversas formas de preconceito e discriminação racial. O problema a ser minimizado por meio de ações contra o Racismo, que assume como espectro as salas de aulas e mentes de

nossos pequenos desde a convivência familiar. Diante destas constatações, as quais são fruto da convivência em salas de aulas a anos, percebemos e daremos sugestões de como enfrentar o racismo no ambiente escolar Infantil. Na primeira parte faremos uma discussão sobre a importância do planejamento da rotina escolar na educação infantil. Na segunda parte, abordaremos a necessidade e importância de

os profissionais da educação pensarem em ações que possam ser viabilizadas de forma planejada, nas dependências dos Centros de Educação Infantil, com o objetivo de valorização da diversidade étnico racial e combate ao racismo e preconceito. Na terceira parte, serão feitas considerações finais sobre a discussão apresentada.

A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O trabalho na Educação Infantil precisa avançar na sua perspectiva prática e não só direcionar atenção às crianças nas questões corpo, cabeça, movimento e pensamento. O trabalho pedagógico na Educação Infantil deve recorrer a trabalhos nos quais as crianças possam se inserir no Tempo e Espaço histórico em que vivem. Prepará-las para um mundo de forma crítica e corajosa. A equipe pedagógica das unidades educacionais deve

considerar as experiências da criança/educando e a partir daí nortear o seu trabalho e planejamento pedagógico. Para tanto o CEI e seus docentes devem levar em consideração que, neste espaço as crianças deverão participar de uma rotina educativa e é nesta rotina que o docente vai atuar de forma eficaz na construção de uma identidade que possa valorizar a diversidade racial e cultural num universo com tantas sabedorias e experiências.

O desenvolvimento integral do ser humano é resultado do processo de trocas de experiências em seu meio como processo de aprendizagem. As experiências que serão consideradas pelos professores no processo de planejamento de atividades irão impulsionar e alavancar esta formação integral. A interação entre discentes mediadas pelo docente é importante e quanto maior a riqueza de atividades propostas, mais estimuladas se tornarão as crianças.

■ Educar FCE

Cabe ao professor apresentar experiências diversificadas para o desenvolvimento não só físico, mas também cognitivo psicológico e emocional das crianças. Diante disso: Refletir sobre a educação pré-escolar implica levar em consideração a criança, como sujeito desejante, ativo, cognoscente, filiado a determinado grupo social e familiar e, portanto, um sujeito histórico, condicionado a determinantes socioculturais. Um sujeito singular em sua maneira de estar no mundo e de adaptar-se, ao mesmo tempo em que precisa instrumentalizar-se para modificar e reconstruir sua “própria realidade”. (AROEIRA; SOARES; E MENDES, 1996, p. 45).

Ao professor, cabe o planejamento da rotina diária, sendo ela fundamental para a avaliação de um determinado período de atividades e verificar se as mesmas foram positivas ou não, e replanejá-las, readequando os seus procedimentos metodológicos.

Ao verificar o diagnóstico dos avanços e dificuldades encontradas no trajeto de suas ações, competirá ao docente repensar os seus procedimentos metodológicos e considerar as individualidades de cada criança. Neste contexto de planejamento e rotina, cabe-nos citar Aroeira; Soares Mendes (1996) que entendem que é fundamental a preparação teórica do docente. Para atuar na educação infantil, não basta apenas gostar e ser uma pessoa carinhosa para com as crianças, cuidar, alimentar e trocar fraldas. Por mais que esta postura seja importante, pertence ao docente, embasamento teórico para atuar de forma preparada e planejada. Para Vygotsky, o sujeito nasce somente com condições biológicas e o mesmo deve se relacionar com outros indivíduos, para que assim possa se desenvolver cognitivamente, historicamente e socialmente. No entanto, isso muitas vezes não é o que encontramos nas instituições que frequentamos

ou lecionamos. O que verificamos são rotinas não adequadas ao contexto sócio cultural das crianças.



<http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/preconceitoun-fato-que-deve-ser-trabalhado-desde-os-.htm>
Acesso em: 15 março 2017.

PRECONCEITO: UM FATO QUE DEVE SER TRABALHADO DESDE OS PRIMEIROS ANOS

Preconceito de acordo com a definição do DICIONÁRIO online Aurélio é:

- 1 - Ideia ou conceito formado antecipadamente e sem fundamento sério ou imparcial.
- 2 - Opinião desfavorável que não é baseada em dados objetivos.
- 3 - Estado de abuso, de cegueira moral.
- 4 - Superstição.

<https://dicionariodoaurelio.com/preconceito> Acesso: 15 de março 2017.

O preconceito se baseia em dicotomias, e está muito próximo ao racismo, porque ambos se baseiam em relações e contato entre pessoas. Em comportamentos por onde se valoriza determinada cultura como superior a outras. Infelizmente nosso país excluiu de todos os modos os negros desde legislações que os impediram de acessar a escola no Brasil pós-independência até o atual mito da Democracia racial. A maioria das crianças crescem com uma visão

preconceituosa pelo fato de reproduzirem aquilo que vivenciam e escutam em seus lares. Muitas vezes por serem laços sanguíneos, o adulto deixa de prestar atenção no que fala por ter em sua mente de forma dissimulada, que brancos e negros têm a mesma oportunidade social e ensina desta forma, a criança a se manifestar de forma preconceituosa e ofensiva para com os seus pares no ambiente escolar. A criança internaliza os conceitos que aprende com os adultos que estão ao seu redor. O que se faz necessário na atuação contra o racismo e preconceito são trabalhos com projetos que visem valorizar a história e cultura dos afro-brasileiros e africanos. Ao professor cabe propor nos seus agrupamentos a contribuição desses vários povos para o que somos hoje, contando a história de dominação e resistência e fazê-los enxergar a necessidade da erradicação

do preconceito e racismo. São várias as atividades que podem ser temas dos planejamentos e ações conjuntas na contemplação de uma escola que luta pela igualdade e justiça social. São eles:

- No cantinho da leitura, explanar histórias que apresentam personagens negros ou índios; trabalhar questões que possam positivar o passado das pessoas negras africanas que foram escravizadas no Brasil, enaltecendo os processos de resistências como: congados, reisados, capoeira, desobediência as senhores, corpo mole no trabalho, destruição de ferramentas e fuga para o quilombos. Como exemplo, citar o Quilombo de Palmares.
- Fabricar fantoches com bonecos de origem diversa como: chinesa, africana, europeia e apresentar nomes que relembrem estes países para nomearem os fantoches;
- Promover uma aula sobre

■ Educar FCE

a cultura dos países ou de uma determinada raça.

-Apresentar vídeos sobre outras culturas e raças.

-Dançar músicas de outros países;

- Confeccionar bonecos (as) negros, brancos e asiáticos;

- Promover rodas de conversa contando histórias em que a princesa e o príncipe são negros e ao mesmo tempo promover entre o agrupamento o toque e abraço amigável entre a turma;

- Desfiles de moda, promovendo a sensação e a certeza de que todos são maravilhosos e lindos.

- Recontar os mitos africanos dando outra visão à criação do mundo.

- Discutir os valores da religiosidade, fortalecendo o respeito ao outro.

Para as orientações Curriculares previstas nas Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico Racial da Secretária Municipal de Educação de São Paulo:

O parecer do MEC considera que o reconhecimento da diversidade requer adoção

de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade de forma a superar as desigualdades raciais presentes na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis do Ensino formal. A LEI no. 10.693/03 inaugura a possibilidade de desconstrução de um modelo educacional ancorado em práticas eurocêntricas, excludentes e violentas, que têm demonstrado sinal de falência por meio de altos índices de reprovação, de evasão escolar e em casos explícitos de agressões físicas e até assassinatos de estudantes e docentes no espaço escolar. (Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a educação étnico, SME/DOT, 2008 p.18). Além das diversas ações em projetos realizados pelo corpo docente, faz parte da postura da equipe escolar, pensar em uma escola dialógica, onde há trocas, solidariedade e ética. (Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a educação étnico,

SME/DOT, 2008 p.112).

Desta forma, concordamos com o autor abaixo: (...) estudar africanidades Brasileiras significa estudar um jeito de ver a vida e o mundo, o trabalho, de conviver e lutar por sua dignidade, próprio dos descendentes de africanos que, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando, nos outros grupos étnicos com quem convivem suas influências, e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as daqueles. (Gonçalves, 2003, p. 26).

Sabemos que o racismo surgiu no contexto do século XIX e justificou cientificamente a dominação e partilha dos continentes africano e asiático. Esta teoria baseada em mentiras das nações imperialistas europeias, ditas superiores levou a humanidade a internalizar que os padrões europeus eram os mais corretos e os mesmo deveriam ser seguidos e como benevolência os povos inferiores da África e Ásia

deveriam receber a civilização. Para Kabengele Munanga (2001), as Américas, África e Ásia foram tomadas pelos europeus como civilizações pagãs e o racismo foi tomado como uma prática necessária e justificável. O autor propõe aos professores uma mudança no cenário escolar e convida os docentes a se relacionar com um mundo de possibilidades vividas pela cultura negra para superar as práticas eurocêntricas. Para dialogar a respeito das diferentes

formas de preconceitos e práticas que ainda não foram superadas erroneamente pela sociedade, o autor sugere discussões sobre o bullying, no Cotidiano Escolar, onde na maioria das vezes, os alunos vivem as práticas de violência e se silenciam. De acordo com Munanga (2001), o racismo é a pior forma de discriminação porque o discriminado não pode mudar as características raciais que a natureza lhe proporcionou. O autor entende que cabe

ao professor estar a todo o momento alertando sobre as formas de preconceito e discriminação. Como vimos, o professor é peça chave na conscientização de nossa futura juventude. As atitudes contra as diversas formas de racismo e preconceito devem ser tomadas desde as primeiras experiências infantis, para que cresçam pessoas éticas e que repudiem a discriminação racial e se extermine gradativamente as dicotomias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já citamos, o presente trabalho tem por perspectiva propor ações pedagógicas nos Centros de Educação Infantil, com o objetivo de alertar os docentes sobre a necessidade do desenvolvimento de práticas que confirmam uma identidade positiva para a criança, seja ela branca, negra ou asiática. Para tanto cabe ao professor elaborar a sua rotina e embasá-la em planejamento e reavaliações contínuas. Partir sempre da experiência que possuem as crianças e

que mesmo tão pequenas carregam e internalizam as ações adultas em seu interior. Ficou claro como sugestão que, a questão das relações Étnico Raciais deve ser proposta em várias atividades cotidianas como:

- Fabricar fantoches com bonecos de origem diversa como: chinesa, africana, europeia e apresentar nomes que relembrem estes países para nomearem os fantoches;
- Promover uma aula sobre a cultura dos países ou de

uma determinada raça; - Apresentar vídeos sobre outras culturas e raças.

- Dançar músicas de outros países;
- Confeccionar bonecos negros, brancos e asiáticos;
- Promover rodas de conversa contando histórias em que a princesa e o príncipe são negros e ao mesmo tempo promover entre o agrupamento o toque e abraço amigável entre a turma;
- Desfiles de moda, promovendo a sensação e a certeza de que todos são maravilhosos e lindos.

■ Educar FCE

- Recontar os mitos raciais presentes na educação deste povo que deu origem africanos dando outra escolar brasileira, nos diferentes a nossa nação miscigenada. visão à criação do mundo; níveis do Ensino formal. A Retomando o professor - Discutir os valores da escola deve ser dialógica e Kabengele Munanga, o papel da religiosidade, fortalecendo promover a relação e troca de do professor na desconstrução o respeito ao outro. experiências entre as crianças. do racismo e discriminação é Para que este trajeto seja possível, Cabe à criança reconhecer o o de alertar os alunos sobre as diretrizes curriculares da legado das nações africanas os diversos comportamentos SME indicam adoção de políticas que para cá foram forçadas preconceituosos que fazem educacionais e de estratégias a vir trabalhar e construir parte do comportamento de pedagógicas de valorização uma visão de resistência muitos alunos no âmbito escolar da diversidade de forma a ao invés de passividade. e social de uma forma geral; superar as desigualdades Construir uma visão positiva

REFERÊNCIAS

AROEIRA, Maria Luísa Campos. Didática de pré-escola: vida criança: saber brincar e aprender / Maria Luísa C. Aroeira, Maria Inês B. Soares, Rosa Emília de A. Mendes. - São Paulo: FDT, 1996.
BRASIL. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil.
GONÇALVES, Petronilha S. O Jogo das Diferenças: O Multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
MUNANGA, Kabengele. Apresentação: In Superando o Racismo na Escola. 2ª. Ed. Brasília, Ministério da Educação, 2001.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR

MARA CRISTINA CANAVESE



Graduação em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles em 1985; Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade UNIFAI (2000); Professora de Educação Infantil no CEI Vereador José de Moura



Foto: https://www.usc.br/custom/2008/uploads/cursos_esp_mba/imagens_humanas_esp_mba/psicopedagogia-topo.jpg

O propósito desse artigo é analisar como as culturas da infância são compreendidas no contexto da Educação Infantil. O interesse em pesquisar este tema surgiu a partir de observações sobre o entrelaçamento de distintas culturas, as quais as crianças têm acesso: as familiares, as escolares, as midiáticas (Barbosa, 2007). Este estudo partiu do princípio

de que as crianças são seres sociais, capazes de elaborar e dotar de sentido próprio a realidade na qual estão inseridas. O objetivo desse artigo é responder as questões: crianças pequenas constroem cultura? Existe autonomia nessa construção cultural? O que caracteriza as culturas infantis? A metodologia adotada nesse artigo é a de pesquisa bibliográfica.

Espera-se como resultado, ampliar o conhecimento de educadores e todos os envolvidos no processo de educação de crianças na fase pré-escolar, de forma consistente e científica, que tenha a oportunidade de promover mudanças qualitativas nas práticas educacionais e que sirva de suporte para outros profissionais da área de educação.

Palavras-chave: Culturas Infantis; Educação Infantil; Culturas de Pares; Construção de Saberes.

INTRODUÇÃO

Refletir a relação adulto e criança na educação infantil requer um olhar mais profundo do que apenas cuidar, traz uma reflexão sobre educação e ensinamentos que essa relação pode favorecer para as pessoas envolvidas. Atualmente no Brasil estão havendo estudos sobre as culturas infantis numa perspectiva histórica, política e social, estudando a criança não apenas no contexto educacional como um ser em desenvolvimento, mas também como protagonista social, como sujeitos que produzem as próprias culturas, que criam formas particulares de ser e estar na sociedade. As relações estabelecidas entre crianças e adultos no ambiente escolar devem ser compreendidas como seres multiculturais que afirmam a sua cultura e garantem a sua leitura de mundo nessa relação, como também os

estudos realizados sobre Pedagogia da Infância, com o propósito de entender o protagonismo infantil e o agir nessa cultura produzida. A convivência diária com crianças, seja no papel de professora ou mãe, permite reflexões frente a essa relação adulta com as crianças em sua diversidade. Ao analisar de que maneira, modo e meio essa relação se dá, que a princípio poderia parecer uma relação baseada em cuidados, educação e ensinamentos preparatórios para uma vida futura satisfatória e feliz às crianças. Porém, antes de chegarmos a essa discussão, surgem dois questionamentos: como a criança vê a figura do adulto nessas posições? Que imagem é refletida, que conceitos e exemplos, que comumente preocupam-se em ser repassados pelos adultos no contexto educacional e familiar, provocam nas crianças influências em sua identidade e na

maneira como interpreta o mundo ao seu redor? A necessidade de repensar a nossa prática a partir de um outro olhar pode nos fazer compreender melhor como a criança compreende a sua realidade, dando-lhe a oportunidade de expressar suas culturas, de criar e modificar o seu contexto, além de contribuir para uma possível modificação na relação entre adulto e criança dentro das instituições.

CAMINHOS PERCORRIDOS PELA CULTURA INFANCIA

Até bem pouco tempo era improvável que algum autor ou autora utilizasse o termo culturas da infância. O surgimento do termo acompanha a emergência da infância como categoria promissora para o campo da ciência. Estudos realizados por Rocha (2004), analisa a produção científica sobre educação infantil no Brasil a partir da década de 1970. Segundo ela, na década de 1970, as pesquisas se restringiam a temas de interesse da Psicologia, direcionada ao desenvolvimento infantil. Já na década de 1980, as pesquisas realizadas tinham como foco principal a criança como modelo único, independentemente do contexto familiar, socioeconômico e cultural. Sob forte influência da perspectiva piagetiana, apontava-se para uma noção de criança como sujeito no processo educativo, mas um sujeito-aluno e não um sujeito-criança. Nesta perspectiva de pesquisa o ponto de partida é o sujeito idealizado e em contextos naturalizados, cujo foco é o indivíduo e o estabelecimento de padrões. Para a autora, essa maneira de se conceber a criança nas pesquisas está cedendo lugar a um modelo que cada vez mais considera os determinantes na constituição social do sujeito-criança. Esta maneira de se conceber o sujeito-criança no Brasil teve sua ênfase a partir da década de 1990. Ela destaca que mesmo as pesquisas cujo foco era o desenvolvimento infantil passaram a se orientar pela perspectiva histórico-cultural, enfatizando o contexto e as relações estabelecidas. Durante a década de 1990, no hemisfério norte, foram realizados vários estudos sobre a infância, partindo de uma visão dela com uma cultura própria, com os estudos de uma Sociologia da Infância, passando das teorias sociológicas clássicas da socialização para a compreensão da infância como uma categoria geracional, com estrutura própria, que se desenvolve em meio a relações com o âmbito social, modificando-o e o construindo (Nascimento, 2011, p. 41). Atualmente, a Sociologia da Infância no Brasil, tem aprofundado seus estudos baseados na preocupação de dar visibilidade às culturas infantis dentro de nossas perspectivas históricas, políticas e sociais, pode trazer tanto para o contexto educacional como para as outras direções que coordenam ações ao grupo infantil, um novo olhar, não apenas como seres em desenvolvimento, mas também atores protagonistas sociais, sujeitos que produzem a própria cultura, mas que mesmo integrando a elas a cultura do adulto, possuem uma forma particular de ser e estar em sociedade.

De acordo com Sarmiento (2008, p. 24), A Sociologia da Infância nos seus desenvolvimentos recentes propôs-se colocar a infância no centro da reflexão das Ciências Sociais. Fê-lo porque a condição social da infância é, em qualquer sociedade, bem expressiva da realidade social no seu conjunto – de algum modo, as sociedades são aquilo que propõem como possibilidades de vida, no presente e para o futuro, às suas crianças. Desse modo, o trabalho teórico e analítico sobre a infância é também uma forma de conhecer a sociedade (Sarmiento, 2008, p. 24).

Em conformidade com a colocação do autor, estas reflexões nos mediarão na compreensão da criança quando, inserida no contexto educacional, não apenas como aluno, mas também como indivíduo atuante em um coletivo multicultural, afirma a sua cultura e como procura garantir suas

expressividades e leituras em relação ao mundo à sua volta e na interação com os adultos com que se relaciona. A Sociologia da Infância, durante os últimos anos, vem trabalhando para compreender as definições de infância, o que não é fácil, pois vão desde um período imaturo do ser humano até os mais recentes estudos sociológicos, que a definem como uma categoria geracional, um grupo social. Esses conceitos de estudos científicos contribuem para a maior visibilidade da infância e emancipação da criança, para a instituição educacional, colabora na reflexão como os processos educacionais estão diretamente envolvidos com esses sujeitos e como estão internalizando esses estudos para repensar suas práticas cotidianas, “reinventar a escola pública como a casa das crianças” (Sarmiento, 2002). A Pedagogia principalmente baseada na Psicologia do Desenvolvimento de Piaget reforça o poder do indivíduo

adulto, seja no papel de professor, seja no contexto familiar, para compreender que a criança necessita de estímulos para o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional, sendo este o responsável pela sua aprendizagem e socialização. Quando a criança está na idade escolar a exigência do sucesso nos estudos, as boas notas e o bom rendimento durante a escolarização é um fator bastante presente na relação adulto- criança. Porém o estudante ser percebido como participante de uma geração com cultura específica e que deve ser visibilizada e valorizada, ainda é um objetivo a ser alcançado no contexto educacional. Em nossa sociedade atual, as estruturas das famílias são diversificadas e as políticas públicas estão estruturando as instituições escolares para receber desse público que há muitos anos só participava de um contexto exclusivamente familiar. Há alguns anos a escola de

ensino fundamental vem recebendo, obrigatoriamente, crianças que completam seis anos (Brasil, 1996), e elas iniciam sua participação e sua escolarização com uma série de conteúdos e conhecimentos que serão processualmente analisados e avaliados pelos professores e demais profissionais. É importante ainda destacar que, apesar de os objetivos principais da escola serem desenvolver as capacidades intelectuais, as crianças não deixaram suas culturas para fora da escola; elas trazem consigo suas brincadeiras, seus hábitos familiares, suas especificidades quanto a gênero, etnia, religião e classe social, e todos estes fatores as fazem sujeito de conhecimento e de cultura, muitas vezes pouco percebidas de maneira geral nesse quadro, não levando em conta seus saberes. Na educação infantil, principalmente na primeira etapa que atende crianças de zero à quatro anos,

essa cultura que a criança traz quando ingressa no ambiente escolar, é vista com muita atenção pelos profissionais que trabalham com elas, mesmo porque nessa fase, a grande maioria do desenvolvimento de habilidades e competências são executadas através do lúdico, por ser a forma mais fácil de se chegar até a criança, pois o brincar faz parte de sua essência, levando em conta o que elas já conhecem e qual a maneira mais prazerosa que elas gostam de brincar, fazendo com que o professor passe a pensar em suas ações a partir das falas, desejos e interesse das crianças. A criança está constantemente **acompanhando as transformações** da sociedade. Historicamente, as gerações infantis também vão se transformando e modificando suas culturas de acordo com as mudanças sociais. A educação do ponto de vista emancipatório e constantemente inovadora, deve estar atenta

a essas modificações e a cada maneira como a infância está produzindo cultura; afirmando-se em sociedade é a melhor forma de interagir com a geração adulta, cuja dificuldade é notadamente evidenciada nas aulas recheadas de conteúdos, mas com pouca participação das crianças.

UMA ESCOLA DA INFÂNCIA

A diferença entre as gerações adulto e criança na escola são grandes, mas pelo diálogo, a criação de novos saberes, a partir das culturas infantis e da curiosidade desse público, a aquisição do conhecimento e as relações sociais mais integrativas e colaborativas poderão vir a se desenvolver de maneira criativa e prazerosa. Abramowicz (2010) enfatiza que essa visão abriria possibilidades de se relacionar com o outro sem se prevalecer de um poder sobre o outro, de compreender o diferente, aprender com a diversidade, dando oportunidade às novas criações e invenções como possibilidade de vida, uma espontaneidade que é própria da criança, promovendo para ela um espaço não só de reprodução, mas de criação. O espaço escolar promove a criação de novos saberes a partir das culturas infantis por aproximar os conteúdos formais do currículo à maneira criativa e curiosa do público infantil. Esse é o protagonista na aquisição dos conhecimentos e nas relações sociais mais integrativas e colaborativas que poderão vir a se desenvolver. Abrir espaços para que esses grupos infantis troquem experiências, se organizem e interajam, proporcionará uma rotina mais democrática, com possíveis momentos de construção de suas próprias culturas. Sarmiento (2001, p. 5) reflete sobre a produção das culturas infantis: A cultura de pares permite à criança apropriar, reinventar e reproduzir a cultura que a rodeia, permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano... E ao mesmo tempo estabelece fronteiras de inclusão e exclusão (...) que estão fortemente implicadas nos processos de identificação social. A criança- sujeito se constitui na e pela interação com outras crianças, com os adultos, com o meio físico, social e ideológico. O lugar da criança é o lugar das culturas infantis, que é continuamente reestruturado pelas condições que definem as gerações em cada momento histórico. Desse modo, a ideia de que as crianças afetam as sociedades em que vivem e por elas são também constituídas está legitimada. Portanto, as crianças não são meros aprendizes passivos da cultura que tangenciam o contexto social, mas sim, sujeitos ativos que participam das rotinas culturais oferecidas pelo ambiente social, apropriando-se delas e reinventando modos próprios de decodificar o mundo. Além disso, as crianças têm a capacidade de organizar, de forma autônoma, suas ações nos grupos de pares, bem como nas relações que estabelecem com as ordens sociais instituídas, reinterpretando seus elementos. Esta ideia nos leva a muitas outras. Dizer que a criança

inventa formas de interpretar o cotidiano significa acreditar que a criança tem condições de pensar a partir de uma lógica muitas vezes incompreensível para o adulto, significa que a criança é hoje e não um cidadão do amanhã, do futuro. Surge uma proposta que a reprodução interpretativa substitua o que os demais sociólogos chamam de socialização. O termo socialização para os sociólogos clássicos, notadamente Durkheim, pode ser definido como um processo unilateral, ou seja, “a influência exercida pelas instituições e agentes sociais com vistas à assimilação, à adaptação e à integração dos indivíduos na sociedade” (Montandon, 2001).

Assim, percebemos o caráter de passividade que é atribuído aos indivíduos nesse processo de inserção social, uma vez que a eles são incutidos valores e normas que regem a sociedade em que estão inseridos. Dentro dessa perspectiva,

as crianças podem ser consideradas placas de ceras maleáveis sobre as quais os adultos imprimem a cultura, o que se aproxima da perspectiva proposta por Locke. Desse modo, a criança é percebida como um ser passivo, cujo desenvolvimento em todos os âmbitos será determinado pelos adultos, principalmente os pais e os educadores. A educação infantil deve permitir conhecer a realidade social, cultural e natural, com a qual a criança interage, sem sistematizá-la, mas proporcionando experiências ricas e diversificadas (Kuhlmann Jr., 1999). A atenção para o desenvolvimento social da criança a partir da interação entre elas, favorece a constituição da linguagem, o conhecimento de mundo e a convivência com a diversidade. A relação criança-adulto destaca um ponto importante, que é o professor saber ouvir as crianças. Freire (1996) faz o seguinte destaque sobre essa questão: O educador que

escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso; às vezes adultocêntrico nas escolas. A criança é vista e tratada como criança. A ação do professor na 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, a sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros (Brasil/ MEC, 1998). As crianças pequenas são atoras sociais, isso significa que elas são capazes de interagir com as pessoas e os mundos naturais e simbólicos que a rodeiam, e assim estabelecem interações e formulam modos de viver. Essa capacidade de agir, participar ativamente, falar, criar, significar e aprender é uma resposta das crianças ao contexto em que vivem,

é a busca por uma vida nova e também a possibilidade de recriar o mundo. Steinberg (1997, p.99) entende que a infância é uma criação da sociedade, que está sujeita a mudança sempre que ocorrem importantes transformações sociais. A autora acredita que a educação não está limitada somente à escola, portanto, bibliotecas, brinquedos, televisão, videogames também podem contribuir para a educação e aprendizado das crianças, uma vez que durante essas atividades pode haver aquisição e troca de experiências, onde cada elemento dessa relação se apropria do conhecimento. Isso significa que as indústrias produzem, o que a autora chama de currículo cultural para as crianças, visando mais os interesses comerciais do que o bem social. Partindo dessa reflexão da autora, podemos fazer uma reflexão sobre o papel do adulto, dentro e fora da escola, de como lidar com todos esses elementos externos que podem agir diretamente na formação dessa criança. Dentro de uma instituição escolar os educadores fazem uso de todos os elementos industrializados citados anteriormente, no seu cotidiano. Cabe, além de um planejamento bem elaborado, que se baseia nos interesses e necessidades daquele grupo específico de crianças, criar situações desafiadoras, que despertem a curiosidade, estimulem a imaginação, a criatividade e proporcione o envolvimento do maior número possível de crianças na atividade proposta. Diversificar materiais, recursos, ambientes e atividades faz toda diferença na proposta de se trabalhar uma escola para a infância. As diferenças entre as gerações adulta e infantil são intensas, mas a falta de diálogo entre elas poderia não ser, uma vez que a aquisição da aprendizagem na educação infantil se baseia no lúdico que está presente no brincar. Como o brincar é parte inerente da criança, esse diálogo entre gerações pode acontecer através dele, formando-se um elo natural entre adultos e crianças, de forma prazerosa, agradável e significativa. O espaço escolar promove a criação de novos saberes a partir das culturas infantis entrelaçando os conteúdos formais à maneira criativa e curiosa das crianças. Essa relação integrativa que existe no ambiente escolar é que proporciona a aquisição do conhecimento. A escola é o espaço onde abre-se a oportunidade para que os grupos infantis troquem experiências, se organizem e interajam, proporcionando uma rotina mais democrática. O espaço escolar permite que educadores, crianças e famílias participem da criação de um ambiente educador onde cada um tem seu papel e todos têm o mesmo objetivo, o de ensinar e aprender por meio

das relações interpessoais. O papel do educador vai além dos muros da escola, esse convívio com as famílias oportuniza conhecer mais sobre as culturas que as crianças trazem para dentro da escola, seus costumes, seus saberes, seus desejos, suas origens e suas expectativas. A construção de uma escola da infância, a princípio, parece ser uma tarefa que demanda muito trabalho, sem saber se alcançará o

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança é um ser em desenvolvimento, sempre traz novidades, é contemporânea, aprende e ensina constantemente uma para a outra e até mesmo para os adultos. Portanto, o ponto de vista do senso comum que afirma que o trabalho da criança é o estudo, atribuindo unicamente a ela essa exigência que prevê apenas o sucesso profissional futuro, um possível trabalho que garanta seu sustento, é atribuir à sua vida presente limitações de descobertas e

objetivo esperado. Mas, partido dessa proposta de trabalhar junto com as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem, tendo sempre como foco a criança, essa construção acontecerá de forma natural e espontânea, sempre, é claro, baseada num contexto sócio-cultural que aquele grupo está inserido e em fundamentações teóricas relevantes ao assunto.

Dessa maneira, as instituições vivências fundamentais para o hoje e para o seu futuro. O trabalho da criança é brincar e cabe ao adulto proporcionar momentos e vivências que favoreçam a aquisição e troca de saberes, dando oportunidade dela participar da sua escolarização em um processo integrado e colaborativo, tendo a sensibilidade de valorizar e perceber as interpretações e ideais que se apresentam de forma criativa, imaginativa e espontaneamente curiosa, prontas para trazer o novo,

educacionais, quando organizam e planejam as formas de valorizarem o conhecimento, e as culturas infantis, respeitando sua multiculturalidade, proporcionarão um espaço feito pela criança e não para a criança, tornando mais significativo o desenvolvimento de suas novas aprendizagens no ponto cognitivo, emocional, social e político.

integrando ao presente suas constantes aprendizagens. É primordial estar em uma escola onde a criança seja vista como protagonista do seu aprendizado, que seja respeitado o período geracional da infância, principalmente quanto as unidades que atendem à Educação Infantil, ao primar pelo espaço organizado e pensando na criança, mediada pelos educadores e não dirigida por eles.

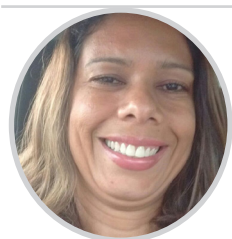
REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. - "A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância". In: Faria, A. L. G.; Finco, D. (orgs.). Sociologia da Infância no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.
- ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2003
- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1059 - 1083, out. 2007.
- BRASIL / MEC. "Referencial Curricular para a Educação Infantil". Brasília; MEC / SEF, vol. 1, 2 e 3, 1998.
- FREIRE, Paulo - "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa". São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KUHLMANN Jr. M. - Educação Infantil e Currículo in Faria, A. L. G. e Palhares, M. S. - "Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios". São Paulo: Ed. Autores Associados, 1999.
- MONTANDON, C.. Sociologia da infância : balanço dos trabalhos em língua inglesa. Cadernos de Pesquisa. n. 112. março, 2001/tradução: Neide Luzia de Rezende.
- NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da Sociologia da Infância como área de conhecimento e campo de pesquisa. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (orgs.). Sociologia da Infância no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.
- ROCHA, E. A. C. Criança e Educação: Caminhos da Pesquisa. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.
- SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L., LEITEFILHO, A. (Org.). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.
- STEINBERG, S. S. Kindercultura: A construção da infância pelas grandes corporações. In: Silva, L. H. (org.). Identidade Social e Construção do Conhecimento. Porto Alegre: SMED, 1997.



Foto: https://www.unifev.edu.br/colegio_unifev/cursos/img/ensino_fundamenta_1.png

O DIA EM QUE O 5º VIROU 6º! DESCONTINUIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL



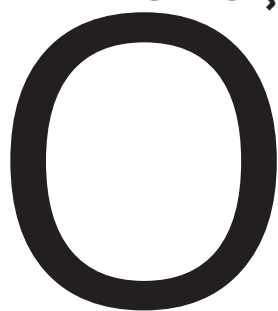
MARIA DA CONCEIÇÃO DA SILVA COÊLHO DE CASTRO BRAGA

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade do Grande Rio (2007); Especialista em Orientação Educacional e Pedagógica pela Universidade Candido Mendes (2009); Professor Especialista do Ensino Fundamental - Orientação Pedagógica - na EM Professora Olga Teixeira de Oliveira, Professora da Educação Básica - Orientação Pedagógica - no CIEP Municipalizado 071 Maximiano Ribeiro da Silva

Este trabalho busca averiguar como se processam as relações professor-aluno durante o processo de transição em determinada fase do Ensino Fundamental, por meio da análise das relações cotidianas na escola durante o processo de transição dos alunos do 5º ano para o 6º ano do Ensino Fundamental, promovendo uma adaptação mais tranquila, principalmente no que diz respeito a ideia de tempos, espaços, professores, materiais, novos agrupamentos, avaliação e o processo ensino-aprendizagem como um todo. Um objetivo deste trabalho é conscientizar os professores que atuam nas turmas do 6º ano de escolaridade sobre a importância do relacionamento e do vínculo afetivo para com os alunos e seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Transição; Adaptação; Vínculo; Conscientização.

INTRODUÇÃO



trabalho
“O dia
em que o
5º virou
6º ano!

Percebe-se que a imagem de crianças e/ou adolescentes ficou para trás, quando a única mudança foi a de série. Ouve-se nos encontros entre docentes e equipe e em grupos de estudo que eles (os alunos) não tem mais idade para brincar, que agora é matéria de verdade, “a coisa” ficou seria, que eles devem ter mais atenção, pois agora tem prova, etc. Numa dessas escolas, a situação torna-se mais angustiante porque os alunos vêm de classes especiais, com suas deficiências e singularidades.

A criança geralmente chega ao 6º ano do Ensino Fundamental com 10, 11 anos, correspondendo ao início da adolescência, a fase da vida que medeia a infância e a idade adulta. Nessa fase há um bom desenvolvimento cognitivo, de linguagem e social e o adolescente começa a demonstrar forte interesse pelo mundo dos adultos. Ocorre também uma crise interna: a ruptura

com o universo infantil e o surgimento de um jovem de quem se requer uma série de novas adaptações e que ainda não sabe bem como se posicionar diante de tudo isso. Como lidar com tantas angústias e situações novas? Exatamente neste momento marcado por tantas transformações, o aluno passa por uma importante mudança, também, na vida escolar: a transição do 5º para o 6º ano, inaugurando uma nova dinâmica escolar: vários professores, de ambos os sexos, muitos componentes curriculares e tudo isso requer do aluno uma série de adaptações.

A passagem do educando para os anos finais do Ensino Fundamental acontece acompanhada por uma dinâmica escolar diferenciada. A separação das disciplinas nas áreas de conhecimento e dos professores, tempos de aulas reduzidos, alguns compostos de 50 minutos, organização

Descontinuidades do Ensino Fundamental” foi pensado com o objetivo de orientar os professores a ajudarem os alunos de determinado período escolar a se prepararem para uma nova fase, cheia de mudanças e desafios. Ele surgiu da necessidade diária vivenciada nas unidades escolares nas quais desenvolvo o Serviço de Orientação pedagógica (de redes diferentes de ensino, ambas públicas: Nova Iguaçu e Duque de Caxias). Encontro a mesma dificuldade nesses dois ambientes: professores atuantes no sexto ano recebem alunos novos vindos do quinto ano com a imagem de adolescentes, quase adultos, dominantes de todo o conhecimento pertinente ao ano de escolaridade cursado anteriormente.

de tempo e tarefas, assim como a entrada na pré-adolescência, que pode refletir na aprendizagem e no acompanhamento desse processo. Por esse motivo que se deve buscar conhecer as singularidades dessa passagem e, assim, ajudar de maneira efetiva na mediação e intervenção do processo de construção do conhecimento.

O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

A Lei que rege a educação brasileira é a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Com ela, a nomenclatura dos Ensinos de 1º e 2º graus (que contemplava a escolaridade a partir dos sete anos) foi alterada e passou a ser denominada Ensinos Fundamental e Médio. Segundo a INFOESCOLA, o Ensino Fundamental é um dos níveis da Educação Básica no Brasil, obrigatório, gratuito (nas escolas públicas), atendendo a crianças a partir dos seis anos de idade e que tem como objetivo maior a formação básica do cidadão. Desde 2006, a duração do Ensino Fundamental passou a ser de nove anos. Os sistemas de ensino têm autonomia para desdobrá-lo em ciclos, desde que respeitem a carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídos em, no mínimo, 200 dias letivos. O currículo para o Ensino Fundamental Brasileiro tem uma base nacional comum, a ser complementada por seus respectivos sistemas de ensino. Além da LDB, o Ensino Fundamental é regido por outros documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e as legislações de cada sistema de ensino.

COM A LDB 9394/96, O QUE MUDOU NO ENSINO FUNDAMENTAL?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) foi alterada em seus artigos 29, 30, 32 e 87, com a Lei Ordinária 11.274/2006, e ampliou a duração do Ensino Fundamental para nove anos, anteriormente composto por oito anos, atendendo, assim, as crianças a partir dos seis anos de idade, e não mais dos sete anos. Observando o quadro, consegue-se comparar como ficou o Ensino fundamental após a alteração da LDB em 2006:

Idade	Antes de 2006	Depois de 2006
6 anos	-----	1º Ano
7 anos	1ª Série	2º Ano
8 anos	2ª Série	3º Ano
9 anos	3ª Série	4º Ano
10 anos	4ª Série	5º Ano
11 anos	5ª Série	6º Ano
12 anos	6ª Série	7º Ano
13 anos	7ª Série	8º Ano
14 anos	8ª Série	9º Ano

Fonte: tabela elaborada pela autora baseada na legislação vigente.

Edna Borges, em 2010, aponta que “As pesquisas mostram que, quanto mais cedo a criança entra na escola, melhor é o seu desempenho. O acesso ao ensino para os alunos de 6 anos é outra grande conquista” ... “Com a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 27/7/08, essa obrigatoriedade foi estendida para 4 a 17 anos”. (Edna Borges, Revista Escola Pública, edição 14 de 4/2010). Tem-se hoje, portanto, o ensino fundamental composto por nove anos ininterruptos. Contudo, é comum observarmos, principalmente nos espaços escolares, o uso de nomes utilizados para definir trajetórias do Ensino fundamental que a própria legislação não separa: o primeiro ao quinto ano é denominado de Anos iniciais do Ensino Fundamental ou Fundamental I e o período que vai do sexto até o nono ano, Anos finais do Ensino Fundamental ou Fundamental II. Nas escolas, essa denominação é acompanhada por um momento em que o aluno deixa de ter apenas um docente e passa para vários, separados por disciplinas

escolares, antes ensinadas por um único professor, de um único modo, seguindo apenas uma metodologia. O Ensino Fundamental tem diretrizes e objetivos bem definidos para todo o período, e por isso, quando segmentado, pode-se gerar ruptura do trabalho desenvolvido nos anos já cursados pelos alunos. [...] Aos municípios cabe a responsabilidade pela educação infantil, assumindo também, em conjunto com o estado a que pertencem, o ensino fundamental. Aos estados a lei destinou a responsabilidade pelo ensino médio e, em conjunto com os seus municípios, pelo ensino fundamental. À união cabe coordenar e articular os sistemas exercendo funções normativas, redistributivas e supletivas em relação às outras instancias, cabe-lhe, ainda, estabelecer as diretrizes para os currículos de todos os níveis e avaliar o rendimento escolar tanto dos alunos como das

instituições, abrangendo todos os níveis e todas as instancias responsáveis pelo ensino. (SAVIANI, 2006 p. 47). Sem qualquer intenção, uma ruptura física, com mudança de ambiente devido ao sistema de ensino adotado pelo ensino fundamental, onde suas séries iniciais (1° ao 5°) são de competência do Município, enquanto as finais (6° ao 9°) competem ao Estado pode ocorrer no exemplo citado acima. Nesse caso, a mudança de ambiente pode influenciar ainda mais o sentimento e ansiedade da transição pelo educando vivenciada. Nas escolas, em especial as que seguem os sistemas públicos de ensino, a transição é marcada com algumas rupturas. A primeira é a organização das matérias, antes oferecidas por um único professor ou no máximo dois, agora ao ingressar no 6° ano, ministrada por pelo menos oito, nove professores, formados para trabalhar especificamente

com a disciplina de forma única como, por exemplo, Português, Matemática, Ciências, etc. A questão do tempo, onde a partir do 6° ano, destina uma aula de 50 minutos por dia para cada disciplina, no máximo com dois ou três tempos da mesma, sem que haja, na maioria das vezes, relação direta entre elas. A oferta da educação em muitas cidades, que até o 5° ano está a cargo das prefeituras e a partir do 6° ano fica sob a responsabilidade do Estado.

Uma situação a se considerar que no processo de transição pode prevalecer a falta de contato dos professores do 5° com os de 6° ano, deixando os últimos sem saber exatamente o que foi trabalhado no ano anterior. Talvez por isso também a dificuldade em dar sequência ao conhecimento que vem sendo desenvolvido. Tal ausência de contato pode levar os educadores a falsa ideia que o aluno já sabe e iniciar novos conteúdos a partir disso.

TRANSIÇÃO X ADAPTAÇÃO

Na estrutura escolar, os alunos passam por muitas transições, nem sempre acompanhadas de suporte para uma boa adaptação: passagem da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, depois do 9º ano do EF para o 1º ano do Ensino Médio e, por fim, deste para um curso no Ensino Superior. Em todas essas transições, a mudança de nível de ensino existe. No entanto, a transição do 5º para o 6º ano não deveria, mas também é vista como rito de passagem nas escolas. Em algumas unidades escolares, ainda acontecem formaturas e cerimônias que representam a conclusão da primeira fase do EF. O que ocorre na prática é mesmo um processo de transição, marcada por uma ruptura que entre outras coisas, influi na retenção e evasão escolar, pois são várias as mudanças que o aluno precisa se adaptar, na grande parte das vezes, sozinho, sem o apoio da própria escola, familiares ou professores. Nem todas as crianças conseguem lidar com o processo de transição sozinhas e da melhor forma. E a forma que expressam tal desconforto não é bem entendida pelos professores, profissionais que atuam diretamente com os alunos, gerando entraves significantes em sua vida escolar. Segundo Bossa (2000), vários fatores podem atrapalhar a vida escolar do aluno: problemas no relacionamento professor-aluno, problemas familiares, problemas com o conteúdo aplicado, dentre outros. Destaca que muitas vezes a escola passa a ser vista pela criança como a causadora da sua tristeza e dos seus pais desencadeando um sentimento de repúdio e não aceitação da escola. Após anos de sofrimento, acaba abandonando os estudos, sem saber que foi levada a abrir mão de uma parte da sua felicidade: o prazer de conhecer coisas maravilhosas que a natureza reservou para o ser humano (BOSSA, 2000, p. 30). A escola é um espaço de trocas culturais, de afeto, de socialização, espaço para o desenvolvimento das potencialidades e aprendizagem dos diversos comportamentos. Assim, os alunos vão interagindo e adquirindo novos comportamentos, novas opiniões, novas práticas, vivenciando um novo contexto escolar, um novo período. Bossa (2000) destaca que, para a criança, a entrada para o sexto ano representa o desejo de crescer, a conquista de nova identidade e promessa social, como também, promove a dor que esse crescimento traz ao aluno.

A passagem do quinto para o sexto ano é apresentada por muitos

estudos como um momento de transições e adaptações difíceis para o aluno. Faz-se necessária maior atenção dos personagens da escola (gestor, coordenadores e orientadores, professores, responsáveis e alunos mais experientes), voltadas ao novo a ser vivido pelos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se tem falado sobre a importância da educação universal. No entanto, não basta promover o acesso de todos. É necessário que se ofereçam condições para aqueles que nela chegaram permaneçam e consigam usufruir dos seus conhecimentos. Oferecer apoio e orientação, tornando o professor um mediador e facilitador nas interações ocorridas na escola, adequar as propostas de ensino às necessidades de aprendizagem da turma, desenvolver na escola um projeto de transição que incentive a prática de atividades de adaptação dos alunos a fim de garantir-lhes avanços na aprendizagem,

ingressos do 6º ano. Essa transição necessita ser refletida principalmente pelos professores, não como o período onde acabaram as brincadeiras, agora não sou mais tia, agora tem matéria e semana de provas, etc., mas como período em que as crianças estão entrando

nas relações interpessoais e no desenvolvimento pessoal, assim como entender o que acontece com o aluno nesse período e porque há tantas alterações de comportamento e também na relação professor-aluno é uma questão que precisa ser refletida pela escola como um todo, pois o contexto em que os alunos vivenciaram até o 5º ano mudou em muitos aspectos na passagem para o 6º ano.

Ainda há muito que ser compreendido nesse processo de transição, visto que as estratégias que os alunos precisam utilizar para a adaptação não podem ser as mesmas aplicadas para

para a adolescência, sofrendo pelas mudanças puberdade, e que, por sua vez, coincide com as mudanças da escola, e essa transição pode, ou não, se constituir como um problema para os alunos, dependendo da forma como é conduzida.

todos, e o primeiro passo para haver continuidade na aprendizagem dos alunos dessas séries é promover o encontro dos educadores de ambos os anos de escolaridade, possibilitando que a transição dos anos iniciais para os anos finais apenas passe a ser vista apenas como uma passagem de série. Essa deve ser uma prática constante no ambiente escolar, pensado e almejado por todos que desejam realmente uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Graziella Morgana Amaral. O dia em que o 5º virou 6º! INFORMATIVO EDUCANDÁRIO PADRE GILBERTO. Disponível em <<http://livrozilla.com/doc/314741/a-entrada-da-crian%C3%A7a-no-6%C2%BA-ano-do-ensino-fundamental-acon...>> Acesso 16 nov 2016

ANDRADE, Mariza. Investigação sobre a transição dos alunos do ensino fundamental I para ensino fundamental II. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2011

BORGES, Edna Martins. “Não faz sentido reprovar crianças!”. Entrevista da Coordenadora Geral de Ensino Fundamental da SEB/MEC em 10/03/2010. Publicado na Revista Escola Pública, edição 14 março/abril 2010 Disponível em <http://projeto736.webnode.com/a-educa%C3%A7%C3%A3o-no-brasil/>.

BOSSA, Nádia. Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artmed, 2000

BRASIL. Estatuto da Criança e o Adolescente. 3 ed., Brasília, 2001

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996

DIONIZIO, Fátima A. Queiroz; CAMARGO, Joseli Almeida; SILVA, Sani C. Rutz. A aprendizagem da matemática na transição dos alunos do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental. Revista Espacios. Vol. 35 (Nº 12) Ano 2014.

FLEURY, Luciana. 5 dicas para ajudar seu filho na entrada do 6º ano. Disponível em <<http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento>> Acesso 16 nov 2016

PACIEVITCH, Thais. O Ensino fundamental. INFOESCOLA. <http://www.infoescola.com/educacao/ensino-fundamental/> Acesso 27 março 2017

RAZOUK JÚNIOR, Joseph. A síndrome da 5ª série. Disponível em <www.educacional.com.br/articulas> Acesso 24 mar 2017

■ Educar FCE

SAIZ, Paula Geron; MACHADO, Simone Cristina; ARAUJO, Vera Lucia. PASSAGEM DA 4.^a PARA A 5.^a SÉRIE DO EF. Trabalho do Curso de Pedagogia – Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR 2º semestre de 2004. Disponível em www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos

SAVIANI, Demerval. 1944 – O legado educacional do século XX no Brasil. 2ª Ed. Campinas/SP: Autores associados, 2006. Coleção Educação contemporânea.

SCANDELARI. Marcia Neves. Reflexões em torno do processo da passagem dos alunos da 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental. DIAADIAEDUCACAO.PR.GOV.BR/portals/pde/arquivos Acesso em 26/03/2017

VANDRESEN, Ana Ribeiro. A transposição da 4ª para a 5ª série – ritual de passagem da sociedade moderna. Disponível em: [http:// materialparaaescola.blogspot.com/2009/02/transposicao-da-4-para-5-serie-ritual.html](http://materialparaaescola.blogspot.com/2009/02/transposicao-da-4-para-5-serie-ritual.html) 0706/. Acesso 26 março 2017



Foto: http://www.montessoriano.com.br/faculdade/wp-content/uploads/2016/12/centro_educacional.jpg

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SÉCULO XXI: UMA BREVE RETROSPECTIVA



MARIA JOSÉ ARRUDA DE MACEDO

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Hermínio Ometto, (2015)
Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Inclusiva, na Faculdade Campos Elíseos

Este artigo tem o objetivo de realizar uma breve retrospectiva na história da educação, por meio de fontes bibliográficas já existentes, com a finalidade de contribuir para uma maior lucidez com intuito de corroborar com todas as leis previstas em nossa legislação e em acordos mundiais, que contribuíram para inclusão e o despertar para que todos possam usufruir de tais direitos sem distinção. Portanto, este artigo discorre por intermédio de uma revisão literária sobre os acontecimentos durante alguns séculos com as pessoas portadoras de deficiência, o surgimento das primeiras associações em prol dessas pessoas, os acordos mundiais que o país realizou, bem como algumas leis promulgadas que fortaleceram os direitos desses cidadãos e por fim, os desafios que o Brasil precisa enfrentar para que tenhamos uma educação de qualidade, na qual todos possam aprender e desfrutar de seus direitos.

Palavras-chave: Inclusão; Criança; Diversidade; Educação; Direito

INTRODUÇÃO

É de notório saber, que no Brasil ainda existe muito preconceito com as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência ou não se “encaixa” nos parâmetros exigidos pela escola e pela sociedade, por isso o objetivo deste artigo é problematizar este assunto para que mais pessoas conheçam seus direitos por intermédio de leis já existentes e possam trabalhar em busca de igualdade entre todos, porque um país só será democrático de fato se todos os cidadãos participarem de sua democracia. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica, mediante a realização de levantamentos bibliográficos sobre a temática inclusão nas seguintes fontes de informação: livros, artigos científicos e legislação relacionada ao campo da educação inclusiva. A inclusão no Brasil, tem mostrado grandes avanços no decorrer da história, mas muito ainda precisa ser feito para que todas as pessoas tenham seus direitos respeitados. Nesse sentido, é importante salientar que ainda temos em nosso país muitas crianças excluídas da escola e do processo educacional. As crianças com necessidades educacionais especiais não são apenas aquelas que apresentam algum tipo ou grau de deficiência, mas também são as que precisam de outros tipos de apoio, de acordo com as necessidades de cada uma, para que possam ser incluídas e engajadas na dinâmica da sala de aula e da escola. Assim, todos devem ter o direito de aprender de acordo com seu próprio ritmo e sem qualquer tipo de discriminação. Afinal, a escola é lugar de desenvolvimento acadêmico, cultural, de comunicação, de convivência com as diferenças, ou seja, de formação de cidadãos atuantes na sociedade.

REVISÃO DE LITERATURA

De acordo com Cardoso (2006, p,15), relatos históricos demonstram que, no decorrer dos séculos, pessoas com deficiência vêm sofrendo uma série de discriminações e rejeições por parte da sociedade, incluindo familiares e pessoas próximas. Na Idade Média, por exemplo, era comum a prática de sacrifícios com crianças portadoras de deficiência, em razão de as

mesmas serem associadas à imagem do demônio e aos atos de feitiçaria. Já em Esparta, na antiga Grécia, crianças que apresentassem alguma deficiência eram abandonadas em montanhas e em Roma, as mesmas eram atiradas em rios. (FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS, s.d, p.34). Desse modo, torna-se relevante

revisitar e compreender esse tema a partir de acontecimentos históricos, para ter ideia das ramificações do preconceito, discriminação e segregação vividas por nossos antepassados. Os estudos na área da saúde e na área da educação, bem como campanhas desenvolvidas em várias partes do mundo muito têm contribuído para amenizar toda essa problemática. No entanto, muito ainda precisa ser realizado.

INÍCIO DO SÉCULO XX

De acordo com Aranha (2005), no projeto Escola Viva em sua coletânea, Visão Histórica - Volume I, foi no século XX, especialmente a partir da década de 20, que ocorre a expansão das instituições de educação especial, caracterizada em particular pela proliferação de entidades de natureza privada, de personalidade assistencial. No que diz respeito à rede pública de ensino, ela atendeu, inicialmente, somente às pessoas com deficiência

mental, tendo se sistematizado e organizado para isso, com a criação de normas e a centralização do atendimento. Portanto, as crianças que apresentavam deficiência mental eram encaminhadas à educadora sanitária, a qual devia assegurar que a escola só as aceitasse se não atrapalhassem o bom andamento da classe. Assim, sendo a educação especial, espelhando-se na medicina e em seus procedimentos, adotou como seu núcleo e objetivo central a cura,

a reabilitação, ao invés da construção do conhecimento, e por consequência a busca de eficiência nos processos de ensino, propriamente ditos. Infere-se que neste momento o foco da educação especial não era inserir o aluno em sua rede de ensino, muito menos de atendê-lo de forma integral com suas necessidades e singularidades, o mais importante era o andamento dos que estavam inseridos, excluindo, assim este indivíduo.

SURGIMENTO DAS APAES

Segundo a Federação Nacional das APAEs, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais é um movimento que se destaca no país pelo seu pioneirismo. No Rio de Janeiro, em 11 de dezembro de 1954, com a vinda de Beatrice Bemis dos Estados Unidos para o Brasil, que era membro do corpo diplomático norte americano e mãe de uma portadora de Síndrome de Down e, tendo participado da fundação de várias associações em seu país, um grupo de pais, amigos, professores e médicos de excepcionais motivados por ela, fundou a primeira Associação de Pais e Amigos dos excepcionais-APAE do Brasil. (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2006) Em âmbito internacional, destaca-se entre os marcos legais referentes aos direitos dos portadores de deficiência, a Declaração de Jomtien

(CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). A Declaração de Salamanca, quando se refere aos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Reafirma o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de que seja providenciada educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossa a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações, governo e organizações sejam guiados. Diante dessa afirmação, a Declaração de Salamanca acredita e proclama que:

a) toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;

b) toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;

c) sistemas educacionais deverão ser designados e programas educacionais deverão ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;

d) aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;

e) 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

■ Educar FCE

educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (BRASIL, 1994, s.p.). Ademais, congrega todos os governos e demanda que eles: Observa-se que a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, juntamente com a Declaração de Salamanca foram de relevante importância mundial e o Brasil por sua vez tornou-se signatário, demonstrando interesse em mudar sua realidade. As constituições que antecedem estes acordos tiveram avanços e retrocessos nesta direção, porém é a Constituição de 1998 que deixa explícito em seu artigo 24 sobre a educação, a aceitação pela inclusão quando afirma que: Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de

oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. E dispõe nos artigos seguintes: o direito à saúde, a habilitação e reabilitação, trabalho e emprego, padrão de vida e proteção sócia adequados, entre outros direitos que são fundamentais na inclusão das pessoas com deficiência na sociedade como um todo. (BRASIL, 2012). Esta Constituição trouxe inovações relevantes especialmente em relação aos direitos das pessoas portadoras de deficiências que tomando-se por base esse momento, puderam ter seus direitos sancionados. Dentre outros marcos legais relevantes no âmbito nacional, podemos destacar: Em 1996 no Brasil, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, dedica um capítulo à Educação Especial.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para efeito 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 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. (BRASIL, 2014). A referida Lei trouxe garantias fundamentais para o aluno e para seus responsáveis legais, tendo em vista que municípios, estados e o Distrito Federal terão que se adequar e preparar suas escolas à nova demanda para receber esta clientela. É importante salientar que o Decreto nº 3.956/2001

(BRASIL, 2001) promulgou a Convenção Interamericana para a eliminação de todas

DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI

Nas palavras de Miguel Arroyo apud Gonçalves (2013, p.4): A escola somente se constituirá em fronteira avançada dos direitos se ela, como instituição social, tiver coragem de se redefinir em sua estrutura rígida e seletiva, ser democrática não apenas em sua gestão, mas em seus processos, na organização de seus tempos e espaços. É preciso superar a cultura seletiva que ainda legitima essa estrutura excludente. Essa é a Escola Possível. Ela já está acontecendo no profissionalismo e na dedicação de inúmeros coletivos de professores que transgridem a escola peneiradora e antipopular. A Escola Possível está se formando possível, na medida em que continuar sendo fronteira avançada dos direitos.

Desta forma, o professor é imprescindível para que seja realizada esta transformação,

as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência quebrando

O SÉCULO XXI

mas para que isso aconteça são necessários alguns ajustes como: formação inicial adequada, fortalecimento na formação continuada, valorização profissional e políticas públicas que deem sustentação em sua carreira. Infelizmente o professor atualmente enfrenta grandes desafios como por exemplo: salas de aulas com número excessivo de alunos, pais descomprometidos, formação inicial insuficiente, desvalorização profissional, entre outros. Aranha (2004, p. 48) apud Faculdade Campos Elíseos (s.d., p.6) enfatiza os itens relacionados pelos relatores que deveriam ser observados pelos sistemas de ensino (municipal, estadual e federal), como, por exemplo

- Conhecer sua demanda, assegurar matrícula de todo e qualquer aluno,
- Planejar estratégias para responder às necessidades

barreiras e revigorando a luta contra o preconceito.

educacionais dos alunos,

- Implementar ajustes para o atendimento a todos os alunos em classes comuns,
 - Elaborar projetos pedagógicos orientados pela política de inclusão,
 - Promover ações de capacitação de professores e garantir recursos financeiros e serviços pedagógicos especializados.
- Mantoan (2006, p.41-42) vem elucidar este aspecto dizendo que: [...]Mudar a escola é enfrentar muitas frentes de trabalho, cujas tarefas fundamentais a meu ver são as que seguem: recriar o modelo educativo escolar ,tendo como eixo o ensino para todos; reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para a cooperação, o diálogo, a solidariedade , a criatividade e o espírito crítico entre os professores, administradores, funcionários e alunos,

porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segregue e que reprove a repetência; formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.

A busca por uma educação de qualidade e que inclua todas as pessoas independentemente de origem, sexo, etnia, credo,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz do que foi exposto até o momento, podemos ver com clareza algumas iniciativas realizadas com a finalidade de apoiar as crianças com deficiência em nosso país e as leis que regulamentam e incentivam o direito a inclusão na escola regular de ensino. Neste panorama, é importante destacar que além de uma formação contínua e de qualidade para o professor,

com ou sem limitações não é antiga como podemos ver, mas a luta é constante e não podemos desanimar porque muito já foi conquistado, é necessário, porém que todos os agentes educacionais estejam atentos para direcionar a sociedade, cobrar seus direitos e posicionar-se diante desta transformação. Mantoan (s.d., p.7), autora expoente da temática inclusão reforça:

É importante destacar que as transformações exigidas pela inclusão escolar não

torna-se imprescindível a criação de políticas públicas que amparem e deem subsídios às suas práticas diárias, e ainda, uma sociedade consciente que possa contribuir e participar desta luta. Por fim, vimos que se trata de uma tarefa árdua, no entanto necessária para que todos sejam sujeitos de transformação educacional e social, exigindo seus

são utópicas e que temos meios de efetivá-las. Essas mudanças já estão sendo implementadas em alguns sistemas públicos de ensino e em escolas particulares no Brasil e no exterior, que aceitaram o desafio de se tornar verdadeiramente inclusivos e estão fundamentados nas teorias educacionais pós-modernas, no multiculturalismo, e em novos paradigmas que emergem no cenário da educação neste início de século.

direitos, já que somos todos iguais perante a lei e diferentes ao mesmo tempo em sua diversidade.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Projeto Escola Viva : garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola : necessidades educacionais especiais dos alunos / Maria Salete Fábio Aranha. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília:Câmara dos Deputados: Centro de Documentação e Informação:Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996362578-normaatualizada-pl.html>> . Acesso em 11 mar.2017.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Presidência da República: Casa Civil-Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 21 mar.2017.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília :Câmara dos Deputados,35 Ed. Brasília FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS: A Inclusão Social dos Alunos com Deficiência Intelectual.In:FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS. Educação Inclusiva na Escola,s.d.: Câmara dos Deputados, 2012. 454 p. Série Textos básicos, 67.

FEDERAÇÃO DAS APAES DO ESTADO DO PARANÁ. Inclusão da pessoa com deficiência: um pouco da História das Apaes, p 01. Texto extraído do manual do Manual PAIS E DIRIGENTES- Uma parceria eficiente. Editado pela Federação Nacional das APAEs-1997- Atualizado Federação das APAEs-2006. Disponível em: <<http://www.apaepr.org.br/artigo.phtml?a=77>>. Acesso em 10 mar.2017.

GONÇALVES, V. Educação Inclusiva sob o Enfoque da Legislação Brasileira. In .FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS. Legislação e Políticas Públicas. São Paulo: Faculdade Campos Elíseos 2013.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar-O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora moderna, 2006. Disponível em: <<http://educacaoespecialbrasil.blogspot.com.br/2012/02/inclusao-escolar-o-que-e-por-que-como.html>>. Acesso em: 06 mar.2017.

_____. Educação Especial no Brasil-Da Exclusão À Inclusão Escolar.Universidade Estadual de Campinas. In Faculdade de Educação-Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade-LEPED/Unicamp s.d. Disponível em<<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>.Acesso em: 11 mar.2017.:

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990- UNESCO,1990.



Foto: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/teresasecom/jpg/2016/06/07MA-Reinaugura%C3%A7%C3%A3o-da-Escola-Pompeu-Sarmiento-18.jpg>

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO RECURSO DE EXCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE A FACE VIOLENTA DA EDUCAÇÃO



MARIANA DA FONSECA BARONI

Graduação em Psicologia pela UNIABEU Centro Universitário (2015); Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Ensino Fundamental I na Rede de Ensino Municipal Belford Roxo – RJ.

Este artigo tem a intenção de realizar, com base em uma análise sobre as questões ligadas a encaminhamentos para o serviço de Atendimento Educacional Especializado, uma discussão sobre o uso de tal serviço como dispositivo de exclusão, elucidando a relação que a patologização, a docilização

e os sintomas possuem com os encaminhamentos, que, em sua maioria, são acompanhados por pré-diagnósticos, e que têm por objetivo moldar os alunos, de modo que esses correspondam às expectativas da escola, ou seja, que esses alunos estejam dentro da norma. Problematisa-se, ainda, como

esta normalização imposta aos alunos caracterizam um tipo de violência, a violência simbólica, que se apresenta como algo necessário para manter a ordem estabelecida, em outras palavras, para que não se tenha aluno fora da norma escolar.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Exclusão; Violência Simbólica; Pré-diagnósticos.

INTRODUÇÃO

Os avanços que a educação brasileira obteve ao longo dos anos é caminho para diversas discussões, dentre elas, a dialética inclusão-exclusão. Entretanto, apesar da discussão que se pretende fazer aqui esbarrar na questão da exclusão e da educação inclusiva, não será apontada a trajetória da educação e da educação especial no Brasil, já que não constitui o objetivo principal desse artigo.

A discussão que se segue ao longo do artigo tem, em parte, relação com uma pesquisa pessoal, em andamento, sobre as formas que a violência é estabelecida. Sendo assim, o objetivo principal é problematizar a dinâmica excludente em que a educação está pautada e a violência imperceptível que isso caracteriza. De forma mais específica, será pensado

o encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado – dispositivo que atua em consonância com o ensino regular e que pretende, sob o viés pedagógico, apoiar o ensino de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou superdotação/altas habilidades, organizando e articulando recursos e atividades específicas para esses alunos – como recurso de exclusão do aluno fora da norma estabelecida e as questões que estão relacionadas a essa problemática, como a patologização, a docilização e o sintoma.

Para se pensar o que foi mencionado à cima, o ponto de partida, que constitui o problema, está no frequente encaminhamento feito por professores de sala regular de ensino para o serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE. Surgiram questionamentos em relação às causas dos frequentes encaminhamentos, a quem os

pré-diagnósticos correspondem e ao problema de recorrer indevidamente ao serviço de AEE. Sendo assim, a pesquisa se vale de uma importante reflexão sobre a velada exclusão contida na política e na prática educacional inclusiva, discutindo suas ramificações e a violência atrelada ao problema.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A DIALÉTICA INCLUSÃO-EXCLUSÃO

A educação brasileira, atualmente, opera sob a lógica da oferta do ensino inclusivo, fundamentada na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida em 2008 pelo Ministério da Educação – MEC. Esse documento visa à orientação dos estados e municípios na implementação de um sistema escolar inclusivo, apontando o contexto em que deve acontecer – a saber, em consonância com o ensino regular – e o público-alvo: Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o

ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes (BRASIL, 2008, p.11; grifo meu).

Valendo-se dessa política, são instituídas diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – serviço de apoio destinado a organizar e articular recursos e atividades voltadas para o público-alvo – em que é determinado que os estudantes que se enquadram na educação especial deverão ser matriculados em classes de ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE –, além de especificar a função do AEE e as discriminar para quem está voltado o atendimento: Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos

globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p.17).

O AEE é especificamente pedagógico, não deve ter caráter clínico, portanto, não deve ser exigido laudo médico comprobatório para que o aluno seja atendido, visto que uma exigência dessa

natureza caracterizaria um impedimento do direito do estudante (BRASIL, 2014, p.3). Alunos não laudados passam, então, por um estudo de casos, que dependendo da organização do município, será feito apenas pelo professor responsável pelo AEE ou por uma equipe determinada pela secretaria de educação. Esses alunos, sem diagnósticos médicos, são encaminhados para o AEE por uma terceira pessoa, mais comumente pela figura do professor da classe regular, entretanto, há muitos casos em que os alunos não apresentam características do público-alvo. É relevante mencionar que, apesar da nota técnica nº04 de 2014 que determina o caráter não-clínico do AEE, o serviço de AEE pode ser ambíguo quanto ao objetivo, já que é estritamente pedagógico e não exige laudo médico, mas trabalha com enquadramento de alunos em classificações clínicas, como por exemplo o Transtorno

Global do Desenvolvimento (TGD), encontrado no CID 10 - Classificação Estatística Internacional de Doenças Relacionados à Saúde 10º edição - , código F84.

Como supramencionado, os professores são os principais responsáveis pelo encaminhamento de alunos sem laudo para um estudo de casos. O problema em si não é a solicitação para o estudo de casos, mas os motivos pelos quais essa solicitação é feita, que variam na descrição, mas apontam sempre para um descontentamento do professor em relação ao comportamento e/ou ao desempenho do aluno; são crianças que apresentam dificuldades de atenção e concentração, agressividade, dificuldade de aprendizagem, entre outros sintomas, que não configuram necessariamente uma deficiência, um transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação; na ausência de laudo médico, professores pré-diagnosticam

os comportamentos dos alunos, por julgarem anormal o comportamento/desempenho do aluno em situação de diferença relação aos outros, tentando, assim, incluí-los no amparo da educação especial, como se fosse encontrada no AEE a solução para aquilo que, para os educadores, não é normal, logo, patológico; ou ainda, não como solução, mas como consequência de uma organização institucional excludente, que não espera resolução e sim um refúgio para o problema, ainda que temporário, ou seja, o educador não sabe como lidar com a diferença daquele aluno, então utiliza um mecanismo que permite uma espécie de “descanso” temporário da situação.

Alunos com pré-diagnósticos são crianças que rompem os padrões estabelecidos pela instituição escolar, que fogem à norma, sendo assim, cabe mencionar que “a normatização opera funções de exclusão, ou

seja, estabelece critérios para separar os indivíduos que funcionam dentro do esperado e os indivíduos que atuam fora, à margem da norma” (CORRÊA, 2010, p.101). Portanto, é importante que se perceba a tentativa de incluir alunos no AEE como uma forma de exclusão. Antes de prosseguir com a crítica que se constrói em torno da utilização do AEE como ferramenta de exclusão, é necessário esclarecer que a análise a ser feita não diz respeito ao trabalho desenvolvido por

PATOLOGIZAÇÃO

O ato de pré-diagnosticar crianças mediante seu comportamento ou desempenho é, por si, apontar na singularidade da criança, uma (im) provável doença, ou seja, tornar patológico. Dessa forma, é importante pensar no conceito “patologização” – ato de patologizar –, que vem de patologia, cuja origem é a palavra grega pathos, que significa, principalmente,

este dispositivo, mas, sim, tem relação com a função que ele representa para uma dinâmica institucional sob a lógica da exclusão.

Bader Sawaia (2011) elucida a dialética existente entre os conceitos exclusão e inclusão, afirmando que a exclusão carrega consigo a inclusão, não podendo existir uma sem a outra, ou seja, a ideia de exclusão só existe por causa da inclusão, e vice-versa. Logo, a exclusão-inclusão não é falha do sistema, nem apresenta forma única, é, na verdade,

“passividade, sofrimento e assujeitamento”. A palavra utilizada no latim na forma patere significa “sofrimento, paixão” (no sentido de passividade). Se as palavras forem analisadas, será fácil perceber que elas são interligadas e trazem uma conotação de sofrimento. Para Lebrun (2006), significa uma tendência que deixa o indivíduo suscetível às interferências, ou seja, é

produto do funcionamento do sistema (2011, p.09). Nesse sentido, o sistema, no qual a instituição escolar está inserida, exclui com o propósito de separar aquele que produz do que não produz, e que, na fala dos educadores, ainda atrapalha a produção dos demais. O acionamento do AEE como forma de exclusão aponta para questões que possuem interligação e as quais se pretende discutir a seguir.

uma potência que caracteriza o paciente, mas não um poder operar, e sim um poder tornar se, isto é, a suscetibilidade que fará com que nele ocorra uma nova forma de movimento, ocupando a posição passiva receptora (LUENGO, 2010, p.63). A patologia – que estuda as doenças, aquilo que pode alterar a normalidade –, como visto acima, diz respeito ao sofrimento, portando, o que

se pode entender é que doenças ou anormalidades caracterizam sofrimento. Então, patologizar uma criança e encaminhá-la para um AEE seria, para além de identificar um suposto sofrimento, uma tentativa de livrar-se do sofrimento, quer seja o extinguindo, quer seja se distanciando.

No contexto institucional disciplinar que a escola ocupa, patologizar é, então, um instrumento utilizado com o propósito de alcançar o objetivo de moldar a criança que não obedece ao padrão de normalidade exigido, uma forma de tornar uma vida propensa às modificações que correspondam às expectativas da escola. Segundo Corrêa, os encaminhamentos, que carregam em si discursos patologizadores, de alunos que não correspondem às expectativas institucionais, são resultado de políticas públicas influenciadas por interesses econômicos (p.99). Se pensarmos a dinâmica posta para a educação, poderemos perceber que esses interesses são reflexos de um pensamento capitalista, focado na necessidade de produzir, e a escola corresponde a isso: [...] a escola se destina ao desenvolvimento de um espaço em que a prioridade seja a produtividade e, ao mesmo tempo, a obediência às leis, que na maioria das vezes não vem através de uma conscientização de cidadania, mas uma forma alienante, que destrói o aspecto crítico e questionador da infância com o objetivo de priorizar o sistema produtivo (LUENGO, 2010, p.65). Deste modo, a intolerância com o sofrimento pode ser derivada do desejo capitalista de produção, já que o sofrimento tende a diminuir a capacidade de produção desejada, o que desqualificaria essa criança para o mercado de trabalho. Para resolver isso, a escola se vale de recursos, como o AEE, para aprimorar crianças, por isso, pode-se dizer que “a escola é o lugar por excelência onde sempre se buscou o aperfeiçoamento da espécie, um eficaz observatório que possui um sistema panóptico de funcionamento.” (LUENGO, 2010, p.61); funcionamento panóptico porque “pode ser utilizado como máquina de fazer experiências, modificar o comportamento, treinar ou retrainar os indivíduos” (FOUCAULT, 2013, p.193).

DOCILIZAÇÃO

Corrêa e Luengo encontram nos estudos de Michel Foucault embasamento para uma compreensão melhor da patologização e da função que ela exerce. Ambas percebem que patologizar é uma forma de tornar dócil um corpo, nesse caso, o da criança. O conceito de corpo dócil, de Michel Foucault, pode ser entendido como “[...] um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2013, p.132). Sobre isso, Corrêa alerta: “[...] é possível compreender a patologização da infância como um processo que participa de uma engrenagem muito mais ampla, envolvendo mecanismos de controle social efetivos, voltados para a utilização do corpo e a domesticação dos indivíduos (Ibid., p.100). Luengo ainda compara a patologização com o poder simbólico que o panóptico exerce, em que o poder é imposto automaticamente e individualiza, tornando os indivíduos dóceis, logo, úteis; sua finalidade é organizar a espécie, de modo a observar, caracterizar e classificar o indivíduo (Ibid., p.62). As crianças são, portanto, objetos do controle, objetos do poder. Isso se dá da seguinte forma: [...] coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (FOUCAULT, 2013, p.133). É por meio da disciplina que se promove o controle, bem como discriminação e desigualdade, de acordo com Luengo, que explica que isso acontece por causa da necessidade de escolarização, que por sua vez, é expressão do desejo do progresso que a industrialização criou, tornando hoje a instituição escolar um lugar de homogeneização, autoritarismo e normatização (LUENGO, 2010, p. 51). [Foucault] diz que essa disciplina mecanismo é como um dispositivo funcional que deve melhorar o exercício do poder, tornando o mais rápido, mais leve, mais eficaz. Compreende-se que esse seja o próprio conceito de patologização, em que o domínio alcança o escolar através do controle do desempenho e das aptidões que, totalmente supervisionadas, passam a ser adestradas, destacando nele as atitudes que não correspondem ao padrão social e que fogem do parâmetro considerado normal, sendo classificado então como anormal, o que vem a se caracterizar como

algo patológico (Ibid., p.63).

Apesar de atual, esse domínio sobre os corpos das crianças não é novidade. Luengo descreve a trajetória da infância no Brasil e os modelos de domínio que operaram sobre ela, desde a manipulação da Igreja, passando pela família, até chegar à manipulação científica, em todos os casos, seu corpo é alvo de mecanismos de poder. Ela também discorre sobre os ideais higienistas, que, amparados por um saber médico, vieram para instaurar uma ordem social. Nesse sentido, a educação e a saúde se unem para

SINTOMA

Como já visto, há uma atuação, historicamente construída, no âmbito escolar que se ampara num saber médico-científico, que contribuiu para uma cultura clínica do olhar sobre o comportamento dos estudantes. Essa cultura persiste, e a patologização é consequência dela. Ao patologizar, o educador sinaliza o sintoma que

normatizar a criança, ganhando o educador a função de “identificar anormalidades”: [...] a medicina passou a ver o professor como aliado e necessitava treiná-lo, desenvolvendo-lhe o “olho clínico” e assim torná-lo coadjuvante dos diagnósticos, partindo de um modelo positivista de normalidade que vinha escudado por um discurso científico (Ibid., 2010, p.39-40). A discussão feita até aqui nos possibilita perceber que o professor ainda opera como coadjuvante dos diagnósticos e que a escola continua sendo um espaço

a criança apresenta.

O psicanalista Christian Dunker diferencia o olhar psiquiátrico e psicanalítico sobre o sintoma. Segundo ele, a psiquiatria compreende o sintoma como um comportamento objetivado, que deve ser erradicado, para assim, por fim ao sofrimento. Já a psicanálise, que, de acordo

disciplinar, em que o objetivo maior é tornar útil o objeto com que trabalha, o aluno, por isso, “[...] o brincar só é permitido como ferramenta de aprendizagem, em seu contexto utilitarista que não acolhe a criatividade infantil, pelo contrário, mata-a de forma cruel e hipócrita” (CORRÊA, 2010, p.98; grifo da autora). As diversas formas de intervenções na infância, que objetivam a docilização, tendem a gerar consequências que podem ser percebidas nas queixas em relação aos sintomas que a criança apresenta.

com Dunker, também visa o fim do sofrimento, entende que o sintoma tem a função de comunicar o que não se consegue transmitir de outras formas, assumindo assim uma relação de linguagem; ele ainda evidencia que o sintoma tem a ver com a história do sujeito, com a história de vida, da família, da cultura. Como o sintoma

tem uma função com estrutura de linguagem, Dunker diz que deve ser respeitado e o sujeito deve poder elaborar até que não precise mais do sintoma, até que possa comunicar de outra forma (DUNKER, 2016). No entanto, a dinâmica da instituição escolar se dá por uma visão médica, o que faz com que lidem com os sintomas apresentados pelos alunos pela perspectiva da psiquiátrica, almejando a supressão do sintoma. Não se almeja aqui dizer sob qual lógica a escola deva atuar em relação ao sintoma; a pretensão é apenas esclarecer a quê o sintoma vem, ou seja, evidenciar sua função comunicativa.

Tomando-se por base o exposto acima, pode-se, então, em relação aos sintomas apresentados por estudantes, chegar à seguinte conclusão: “[...] Os sintomas que produzem revelam possivelmente formas de resistência, recursos para lidar com

o excesso de imposições, numa busca incansável pela criação de espaços de liberdade e espontaneidade” (CORRÊA, 2010, p.103). Portanto, as consequências de interferências na infância, percebidas nos sintomas, pode representar a tentativa de resistir às pressões impostas pelos adultos e sinalizar necessidades do sujeito criança.

A impossibilidade dos sintomas serem uma expressão das necessidades aponta para a objetificação da criança; sua subjetividade é descartada, e seus sintomas servem somente como base para a sua patologização.

Toda essa discussão demonstra que as crianças continuam sendo alvo dos nossos desejos e expectativas, que como bem coloca Corrêa, são frutos das demandas sociais. Crianças que não correspondem a isso ocupam um lugar de exclusão. Para o filósofo Slavoj Žižek (2014), tudo aquilo que produz algum tipo de exclusão é violento. Ele classifica a

violência em dois tipos, aquela subjetiva, ou seja, praticada por um sujeito e a mais visível de todas; e a objetiva, que é invisível e comporta duas vertentes: a violência simbólica, que pertence à linguagem; e outra que Žižek chama violência sistêmica, que é consequência do funcionamento dos sistemas econômico e político (p.17). O sistema educacional opera a violência pertencente à linguagem.

A VIOLÊNCIA INVISÍVEL DA EDUCAÇÃO

A discussão feita nos subtópicos anteriores sobre o encaminhamento para o AEE como forma de exclusão aponta para uma dinâmica própria da sociedade capitalista, em que se faz necessário a manutenção do poder da classe dominante, e para alcançar isso, a escola atua de forma a estimular a docilização de crianças, patologizando o aluno que não resiste, de alguma forma, a essa docilização e negligenciando os sintomas que apresenta, de modo que interessa apenas a neutralização do que para o sistema é um problema. De acordo com [...] Bourdieu e Passeron (1975), existe uma violência inerente e inevitável, a violência da educação, já que, para eles, toda ação pedagógica é uma forma de violência simbólica, pois reproduz a cultura dominante, suas significações e convenções, impondo um modelo de socialização que favorece a reprodução da estrutura das relações de poder (STIVAL; FORTUNATO, 2008, p.12003). Ao se falar no problema da lógica excludente que predomina na educação, estamos falando também de uma forma objetiva de violência que imperceptivelmente afeta diretamente os alunos. Isso porque a violência simbólica, por meio da linguagem, é responsável por legitimar algo com a simbolização, ou seja, a imposição de significado torna autêntico aquilo que não é real, ou que não condiz integralmente: A linguagem simplifica a coisa designada, reduzindo-a a um simples traço. Difere da coisa, destruindo sua unidade orgânica, tratando suas partes e propriedades como se fossem autônomas. Insere a coisa num campo de significação que lhe é, em última instância, exterior. Quando chamamos o ouro de "ouro", extraímos violentamente um metal de sua textura natural, investindo nele nossos sonhos de riqueza, poder, pureza espiritual etc., ao mesmo tempo que nada disso tem relação com a realidade imediata do ouro (ZIZEK, 2014, p.60). Quando, por intermédio da linguagem, é feito um pré-diagnóstico do aluno, patologizando seu comportamento, e só o fazemos por estar fora das normas, submetemos o aluno a uma rotulação, seu comportamento ganha um significado que corresponde não à sua realidade, mas à parte dela. Dessa forma, reduzimos o aluno à patologia que lhe é associada, descartamos suas questões biopsicossociais, desconsideramos sua totalidade, aquilo que é a sua realidade imediata. Essa imposição de significado torna real o que não é porque produz práticas que legitimam tal coisa. Isso é o que Zizek chama de violência simbólica. Patologizar um

aluno pode então ser aqui caracterizado como uma ação violenta, obviamente do tipo objetivo, que costuma ser imperceptível. Isso se dá em virtude do aluno configurar o Próximo, que simboliza “um intruso traumático, alguém cujo modo de vida diferente [...] nos perturba, abala o equilíbrio dos trilhos sobre os quais nossa vida corre [...]” (Ibid., p. 58), provocando uma reação que tem por finalidade afastar o intruso que incomoda. Podemos pensar aqui que, o educador, que simbolicamente é violento ao patologizar o aluno, reage não ao aluno em si, mas à ameaça que o seu comportamento fora da norma representa para o equilíbrio normal das coisas, tentando se distanciar do incômodo. Sobre essa distância, Zizek diz: [...] uma das coisas que a alienação significa é que a distância faz parte do próprio tecido social da vida cotidiana. Ainda que viva ao lado dos outros, meu

estado normal é ignorá-los. Sou autorizado a não me aproximar demais das outras pessoas. Posso me movimentar em um espaço social em que interajo com os outros obedecendo a certas regras exteriores “mecânicas”, sem partilhar o seu mundo interior (Ibid., p. 58).

Para responder ao que incomoda, a violência objetiva, mais precisamente a violência simbólica, é apresentada como algo necessário e até mesmo bom, uma solução para aquilo que perturba a ordem estabelecida. Para exemplificar: [...] No discurso psiquiátrico contra a loucura [...] o argumento pela internação procura se justificar porque o louco é uma ameaça contra a sociedade e contra si mesmo. A violência psiquiátrica, então, protege o próprio louco contra ele mesmo, assim como as operações de limpeza urbana que recolhem os viciados em crack das ruas de nossas cidades são apresentadas

como “tratamento”, mesmo que forçado, se necessário. (IASI, 2014, p. 173).

Logo, o encaminhamento do aluno (que perturba a ordem) para o AEE é feito em caráter violento, mas transvestido de uma necessidade para o bem do próprio aluno, carrega o discurso da inclusão, o discurso das condições de avanço para criança, para disfarçar o que de fato está por trás do encaminhamento, ou seja, a tentativa de normalizar a criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto que a violência simbólica imperam sobre a educação, imprescindível, sobretudo produz práticas, impõe de tal forma que não caiamos aos educadores, pensar a símbolos que autorizam a no engodo da inclusão, que lógica de funcionamento da patologização da criança, se dá de forma tão perversa. educação brasileira, de modo com o objetivo principal Afinal, a inclusão só se dá que não se naturalize e não de tornar útil o que, para por causa da exclusão que se reproduza a exclusão por as políticas educacionais, persiste. Isso não significa meio da, dentre outras formas, atrapalha o funcionamento negligenciar os sintomas patologização dos alunos. normal do ensino, ensino produzidos pelas crianças, Vale lembrar, toda forma de esse puramente voltado para significa não rotulá-los, exclusão é violência; e atuar a manutenção da estrutura dando a eles significado de violentamente na educação de dominação do poder, adoecimento, contribuindo para é plenamente paradoxal. devemos exercitar outro uma normalização dos alunos. olhar para as políticas que

É, portanto,

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, janeiro de 2008.
- _____. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.
- _____. Nota técnica nº04/2014/MEC/SECADI/DPEE. Brasília, 23 de janeiro de 2014.
- CORRÊA, Andreia Raquel Martins. Infância e patologização: crianças sob controle. Revista brasileira de psicodrama vol.18, no.2, p.97-106. São Paulo, 2010.
- IASI, Mauro. Violência, esta velha parteira: um samba-enredo. In: ZIZEK, Slavoj. Violência: seis reflexões laterais. São Paulo: Editora Boitempo, 2014.
- LUENGO, Fabiola Colombani. A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- O que é "sintoma" para a psicanálise? Christian Dunker, 2016. 4 min.44 seg. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bGqyJhQDyMM>>. Acesso em: maio de 2017.
- SAWAIA, Bader. As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 11 ed., 2011.

Stival, Maria Cristina Elias Esper; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu. Anais do III Congresso

■ Educar FCE

Ibero-Americano sobre violências nas escolas – CIAVE. Curitiba: Champagnat, 2008.

ZIZEK, Slavoj. Violência: seis reflexões laterais. São Paulo: Editora Boitempo, 2014.

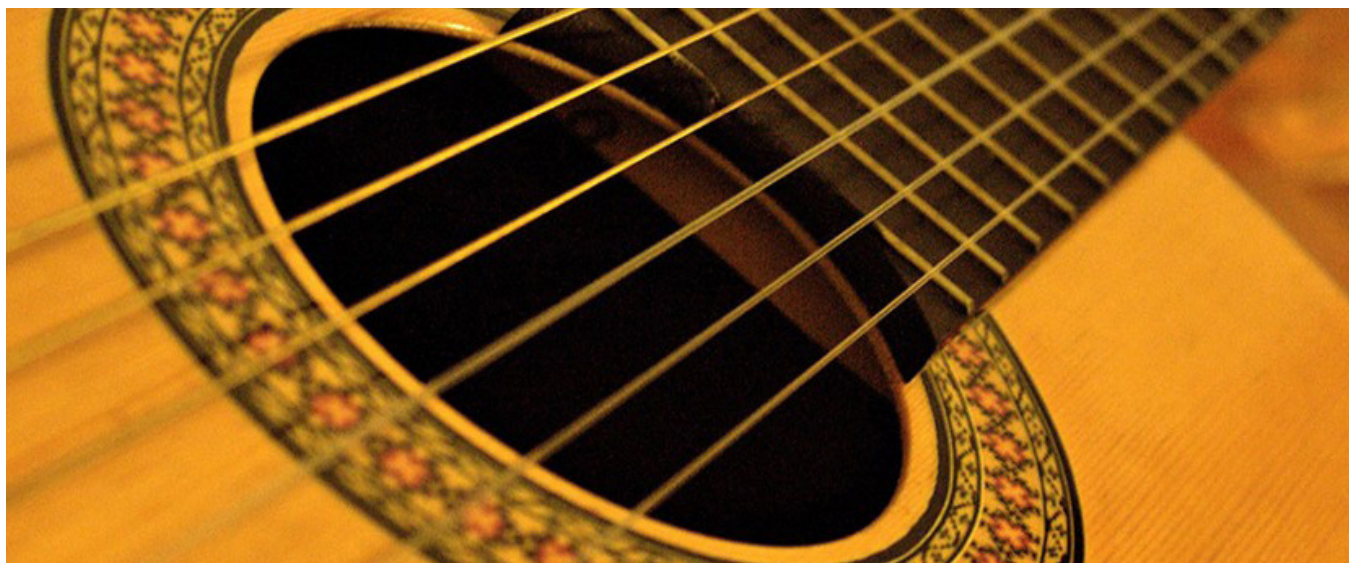


Foto: <http://www.gazetarp.com.br/assets/img/upload/news/20160128/11a-edicao-do-festival-nacional-de-mpb-bate-recorde-de-inscricoes-16128172630.jpg>



MARLI OLIVEIRA DE CARVALHO

Licenciada em Estudos Sociais pela UNICID (1981); História pela FFCL de Tupã (1985); Pedagogia pela UNIFRAN (1989); Especialista em Arte Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2013), Professora de História aposentada da Rede Municipal de Ensino.

CANTANDO A HISTÓRIA PELOS CAMINHOS DA MPB

Com as políticas educacionais vigentes para o ensino de História, acredita-se ser possível ao aluno ter maior compreensão de sua realidade e de outras, conhecendo, respeitando as diferenças, percebendo as transformações e as permanências e, por fim, reconhecer - se como sujeito histórico e ativo no processo de aprendizagem.

No entanto, embora ocorram muitas mudanças, estudos e discussões, os educadores observam que, em alguns momentos, há certo desinteresse do alunado em relação à História do Brasil. Diante dessa premissa, este relato proporciona o repensar do processo de ensino - aprendizagem da História do Brasil e convida

pensar a construção de nossa brasilidade pela da análise interpretativa e contextualização histórica das letras da Música Popular Brasileira (MPB), conhecendo os tempos e espaços pelo olhar de nossos compositores, visto que são pensadores e tradutores sociais de sua época.

Palavras-chave: Brasil; História: Estudo e ensino; Música na Educação; Música Popular Brasileira;

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa apresentar o Método de Ensino Cantando a História, que utiliza a Música Popular Brasileira como fonte documental e historiográfica na sala de aula. O método Cantando a História nasceu de minha prática docente cotidiana, na qual verifiquei que as expressões musicais são recursos inesgotáveis e facilitadores do processo de ensino - aprendizagem da História.

O INÍCIO DE TUDO

Lembro - me bem de que em meados dos anos de 1960, ainda na idade pré - escolar, encantei-me com as músicas da Jovem Guarda que então eu ouvia no rádio de minha casa e cantava pelos quatro cantos para alegria de meus familiares.

Já na escola primária, evidenciou-se meu gosto pelas canções ensinadas pelas minhas professoras, que, além de ensinar valores, conceitos e conteúdos, me proporcionavam uma enorme alegria em cantá-las em

A Música Popular Brasileira - MPB - é considerada uma das produções culturais mais ricas do Século XX. Atualmente é produto de exportação, representando nosso país com legitimidade. Nesse sentido, o estudo de textos e letras de música da MPB amplia no educando a visão do processo de construção da memória nacional, reconhecendo a importância em conhecer

altos brados pelos pátios das escolas onde estudei. Dentre os muitos mestres que tive na trajetória da vida escolar, destaco aqui a presença da professora Valdirene Aparecida Xavier Barroquello, que me ensinou "o Inglês com música", em suas aulas inesquecíveis, nos idos dos anos de 1970, na "EE Dom Pedro I" localizada em São Miguel Paulista bairro da zona leste de São Paulo. Na adolescência, tive vários momentos marcados pelo som das músicas da época.

e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como exercendo a cidadania pelo respeito às diferenças. Além de ensinar conceitos esta metodologia busca resgatar e revitalizar a música na sala de aula transformando, assim, nossas escolas em espaços de aprendizado e alegria.

Por meio das canções vivenciei um mundo de sentimentos, pensamentos e sonhos descortinarem - se diante de meus olhos. Assim foi o início de tudo... Entendo que a construção de minha identidade feminina aconteceu com a leitura das linguagens musicais que iluminaram meus pensamentos e nortearam minhas ações nos diversos caminhos que percorri através dos tempos. Hoje, quatro décadas depois continuo tendo na música uma amiga e companheira.

■ Educar FCE

O prazer é tanto que no exercício de minha profissão busco despertar no coração de meus alunos o espírito aventureiro dos cantores e, quiçá, desenvolver em suas almas o talento divino dos compositores. Na sala de aula, aconteceu assim... Tudo começou, em 1980, quando ainda universitária, ingressei no Magistério, lecionando em uma Escola Estadual na periferia da cidade de São Paulo. Já naquela época, eu sabia que o brasileiro é um “povo musical”, que “quem canta seus males espanta”. Eu percebia que a análise de letras da MPB em sala de aula despertava em meus alunos simpatia e curiosidade pela minha disciplina e as aulas de História ficavam mais interessantes. A partir daí, eu e os alunos lançamo-nos em um verdadeiro trabalho de pesquisa, procurando nos encartes dos LPs e nas edições da revista “Violão & Guitarra” letras de músicas que

retratassem o conteúdo que eu ensinava em minhas aulas. Com as letras das canções em mãos, o próximo passo era datilografá-las em um estêncil e tirar várias cópias no mimeógrafo. A seguir, levava essas letras para a sala de aula e as analisava dentro do contexto histórico - social - brasileiro. Eu era, então, a professora que andava com a “vitrolinha” da escola para cima e para baixo, pois, o próximo passo era levar os discos para a classe e cantar as músicas com meus alunos em sala de aula. É importante salientar que a partir de 1987 na “EMEF Capistrano de Abreu”, no bairro do Itaim Paulista, na zona leste de São Paulo, esta experiência deu um salto de qualidade, pois contou com o apoio e a orientação da então diretora Maria Benedita de Castro de Andrade, uma vez que a “Dona Benê” (como ela era chamada por todos nós), contribuiu, auxiliando-nos nas pesquisas (letras de músicas, discos,

fitas de vídeo) e, também, disponibilizando os recursos materiais da escola (aparelho de som, sala de vídeo) utilizados em nossas aulas. E foi assim, que aos poucos, quando me dei conta, eu já estava contando e cantando a História na escola.

HISTÓRIA E MÚSICA: BOAS PARCERIAS

A música é um veículo de aprendizagem, uma vez que dá significado ao conteúdo ensinado. Trata-se de um recurso que pode ser usado no estudo dos conteúdos históricos das diversas etapas da Educação Escolar. Considera-se que “uma aprendizagem significativa não se relaciona apenas a aspectos cognitivos dos envolvidos no processo, mas está intimamente ligada a suas referências pessoais, sociais e afetivas”. (SME/NDOT 2007 p. 20) Com base nesta concepção, o método Cantando a História nasceu de minha prática docente cotidiana, na qual verifiquei que as expressões musicais são recursos inesgotáveis e facilitadores do processo de ensino - aprendizagem da História. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p79) “... os documentos são fundamentais como fontes de informações a serem

interpretadas, analisadas e comparadas... são cartas, livros, fotografias, filmes, músicas, pinturas...”. Desde o princípio, esta metodologia visou a uma melhoria na qualidade do ensino de História, oportunizando aos alunos refletir sobre as relações entre História e Música Popular Brasileira no contexto histórico - social. Os conteúdos históricos propostos tratam da construção da identidade nacional brasileira e os eixos temáticos sugeridos contribuem para a prática das ações de cidadania e respeito às diferentes etnias que compõem a formação do povo brasileiro. Assim, pensamos a construção da História pelo viés da música, por intermédio da análise de canções da MPB, discutindo-as e transcrevendo-as “dentro” do contexto histórico-social, no qual foram produzidas ou ao qual se reportam. Segundo Le Goff (2001, p.28-

29), “... A História vive hoje, uma revolução documental. (...) Uma nova concepção de documento e da crítica que dele deve ser feita”. Nesse sentido, o estudo de textos e letras de música da MPB amplia no educando a visão do processo de construção da memória nacional, reconhecendo a importância em conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como exercendo a cidadania pelo respeito às diferenças. “ Para o ensino, tais produções são relevantes pelo conteúdo que representam e analisam, sendo importante que o professor conheça a história da música, se possível, especialmente a história da música no Brasil. BITTENCOURT (2005, p.378)” Em nosso estudo sobre A Arte e a Educação (2013), verificamos que desde a antiguidade a música esteve presente na educação básica evidenciando seu ensino na

escola por meio de conteúdos e métodos, bem como um relevante recurso para o aprimoramento humano. “Sem dúvida, um dos mais importantes objetivos da educação é contribuir para o desenvolvimento da autonomia, ajudar os alunos a se tornarem moral e intelectualmente livres, aptos a pensar e agir de forma independente”. (ALMEIDA, 2001). Além de ensinar conceitos o método Cantando a História visa a resgatar e revitalizar a música na sala de aula transformando, assim, nossas escolas em espaços de aprendizado e alegria. Neste contexto, pela apresentação, análise e discussão das letras das músicas pesquisadas, é proposto um resgate da MPB, pois este patrimônio representa de maneira sensível a identidade e a cultura do povo brasileiro. Para este tema proponho o estudo e a reflexão de composições que vão de Aquarela do Brasil (1), de Ary

Barroso (1903-1964), uma famosa apologia ufanística às belezas brasileiras, bem como a composição Brasil (2), do compositor Cazuza (1958-1990), que faz críticas ácidas à sociedade brasileira. Estas canções constroem a identidade nacional de maneiras antagônicas, pois, ao passo que Ary Barroso retrata o nosso País, como um lugar paradisíaco dizendo que aqui é a “terra de Nosso Senhor”; Cazuza pede ao Brasil para “mostrar a sua Cara”. Este Projeto de Ensino foi elaborado, viabilizado e registrado na EMEF Tenente José Maria Pinto Duarte nos anos letivos de 2005 a 2012, sendo finalista na 1ª edição do Prêmio Paulo Freire de Qualidade no Ensino Municipal, em 19/09/2006 promovido pela Câmara Municipal de São Paulo com o título de “Cantando a História”. Assim, cabe a Escola resgatar este patrimônio, valendo-se da música como um recurso que expressa de maneira sensível a cultura do povo

brasileiro, bem como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem nos componentes curriculares da Educação Básica e do Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, pensar historicamente o cancionero nacional com meus alunos faz parte de uma prática docente incorporada e registrada neste projeto de trabalho sistematizado, documentado e fundamentado, por uma vasta bibliografia que trata do assunto, pois nossas pesquisas são ampliadas, facilitadas e enriquecidas com os recursos da internet dos CDs e DVDs. O sucesso do trabalho foi verificado por meio de uma maior participação e interesse de meus alunos nas aulas de História nas escolas por onde trabalhei no decorrer de minha trajetória docente. Estes educandos, quando questionados quanto à sua opinião sobre as aulas de História com música, afirmaram que “a aula fica muito mais alegre e muito mais fácil”, ou então, que consideraram a disciplina “muito legal, pois a gente aprende e se diverte ao mesmo tempo”, já outros alunos comentaram que, ao estudar o cancionero popular, “ nós conhecemos a história dos nossos antigos cantores ”. Finalizo dizendo que, ao relatar este trabalho, espero compartilhar outras formas de trabalhar a História, construindo, assim, juntos, o processo contínuo, inacabado e evolutivo que se chama Vida.

REFERÊNCIAS

Livros

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In FERREIRA, Sueli (org.) O Ensino das Artes: Construindo Caminhos. Campinas. Papiros, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2ª Ed. São Paulo: Cortez 2008 – (Coleção Docência em Formação. Série ensino Fundamental).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. (PCN) História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997, vol. 5.

CARVALHO, Marli Oliveira de. Cantando a História: um método dialógico de construção dos saberes históricos na escola. São Paulo: Edição do Autor. 2008.

CARVALHO, Marli Oliveira de. Arte e Educação. Monografia (Especialização em Arte Educação). FCE- Faculdade Campos Elíseos. 2013.

LE GOFF, Jaques. A História Nova, São Paulo: Martins Fontes 2001.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PROPOSIÇÃO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO

■ Educar FCE

FUNDAMENTAL. São Paulo: SME/DOT, 2007 p.20 . (VERSÃO PRELIMINAR)
SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. REFERENCIAL DE EXPECTATIVAS
PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA NO CICLO II:
caderno de orientação didática de História / Secretaria Municipal de Educação –
São Paulo: SME / DOT, 2006.

Músicas

1. BARROSO, Ary. Coleção Millennium – Gal Costa – Polygram 1998.
2. CAZUZA. Coleção Millennium – Cazuza. Polygram 1998.



Foto: http://www.onacional.com.br/img/not_201505241386955853_original.jpg

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA AÇÃO FACILITADORA PARA O PROCESSO DO LETRAMENTO



PAMELA CRISTINA ALVARES ARAUJO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID (2010); Especialista em Alfabetização e Letramento na infância pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID (2012); e em Formação a distância para Educadores da Primeira Infância pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC-PR (2014). Professora de Educação Infantil no CEI Padre Matias Bonãr Gonzalez e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Pedro Brasil Bandecchi na Prefeitura de São Paulo.
E-mail: pamelacristinaalvares@yahoo.com.br

O presente artigo aborda a temática “O brincar na educação infantil como uma ação facilitadora para o processo do letramento”, tendo como questão central o brincar como uma ação pedagógica, para que não haja um impacto da criança com a linguagem escrita na educação infantil. O letramento

na educação infantil é um processo que pode ser facilitado e vivenciado pela criança através do brincar, de maneira significativa. Como diz Maluguzzi (1999) a criança manifesta seus conhecimentos e curiosidades sobre o mundo em suas múltiplas linguagens, que na primeira infância estão

efetivamente ligadas ao brincar. Nessa proposta escreveu uma poesia que fala sobre “As cem linguagens da criança”. Ele descreve as cem diferentes maneiras da criança pensar, sentir, falar, inventar, sonhar... Porém, no final ele coloca que os adultos roubam-lhe noventa e nove. Roubamos-

lhes a possibilidade de suas potencialidades, quando passamos a limitar a maneira como a criança explora o mundo, sendo uma delas o brincar.

Palavras-chave: Brincar; Educação infantil; Intencionalidade; Letramento.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o intuito de compreender que por meio do brincar a criança pode aprender que a leitura e a escrita são importantes em nossas práticas sociais. Para tanto é necessário que o professor compreenda que na primeira infância letramento não quer dizer preparação para as séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, o foco da Educação Infantil não é alfabetizar as crianças, mas ampliar a visão de mundo delas em relação à leitura e a escrita.

que estão inseridas em nosso cotidiano, sem que haja um impacto da criança com a linguagem escrita. Na educação infantil, a criança deve ter contato com a linguagem escrita, mas não de maneira imposta e limitada pelo professor, esse contato deve partir da realidade da criança, tendo significado para ela. Nesta perspectiva, o presente artigo tem o objetivo de compreender o brincar como uma ação facilitadora para o processo do letramento na

educação infantil, instituição esta que tem como princípio não apenas o cuidar, mas também o educar. Este artigo foi embasado nas teorias de alguns autores tais como: Ana Teberosky, Francesco Tonucci, Janet R. Moyles, Lev s. Vygotsky, Loris Malaguzzi, Magda Soares, Maria da Graça S. Horn, Marta D. Moscheto, Ricardo S. Chiquito, Miguel A. Zabalza, Paulo Freire, Renata Meirelles, entre outros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o brincar se tornou um direito da criança, pois é neste ato que cria hipóteses, experimenta, cria, recria, constrói, desconstrói, interage consigo e com o mundo, expressando e ampliando sua visão de mundo. Neste sentido o brincar pode ser um facilitador para as aprendizagens das crianças em relação à leitura e a escrita, pois ela descobre os códigos do mundo letrado de maneira significativa e prazerosa. Moyles afirma que (2006, p. 29) "O brincar é o principal meio de aprendizagem na primeira infância", pois a criança é naturalmente lúdica e utiliza-se desta linguagem para expressar, explorar e compreender o mundo que o circunda. Para tanto é necessário que o professor planeje com intencionalidade os espaços e as situações de aprendizagens que envolvem o uso da leitura e da escrita,

possibilitando que a criança se aproprie da realidade brincando, pois, brincando a criança amplia e expressa os conhecimentos que tem sobre o mundo que a cerca, inclusive sobre a leitura e a escrita, vistas como práticas sociais. Neste sentido, Meirelles (2009, P.32) ressalta que "(...) brincar é a mais indicada forma de aprender (...)". Já Moscheto e Chiquito (2007, p. 49) afirmam que: "A criança, desde pequena, é um ser capaz de produzir ideias, cultura, objetos concretos e simbólicos; de desenvolver sentimentos que serão válidos por toda a vida; de questionar a realidade que a cerca e a que está distante no tempo e no espaço; de produzir significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo". Desta maneira, a criança deve ser vista como protagonista das suas próprias aprendizagens, na qual expressa seus conhecimentos, anseios, curiosidades, desafios, descobertas... por meio do brincar. Portanto, antes de envolver a criança diretamente no mundo das letras é necessário que ela explore o mundo que a cerca. Neste contexto, Freire (1982, p. 11), afirma que "A leitura do mundo precede a leitura da palavra (...)". O letramento é visto como um ato diferente de alfabetização e faz-se necessário na educação infantil. O professor da primeira infância deve planejar estratégias que levem a criança ao letramento, propondo situações de aprendizagem na qual a criança faça o uso da leitura e da escrita mesmo sem saber ler e escrever, mas não com o intuito de alfabetizar, levando a criança a ler e a escrever de modo convencional sem que tenha significado para ela. Para Soares (2002, p. 39), letramento é "Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita" e alfabetização é "Ação de ensinar/aprender a ler e a escrever" (Soares 2002, p. 47). Ao professor cabe "Criar condições ricas e diversificadas para que cada criança trilhe seu caminho e desenvolve suas possibilidades" (Horn, 2004, p. 09). Ou seja, o professor deve planejar e organizar com intencionalidade o tempo, espaço e materiais a serem explorados pelas crianças cotidianamente. Moyles (2006, p. 13) afirma que "As crianças logo apresentam um comportamento de letramento quando lhes proporcionamos as oportunidades e os materiais certos". Para Horn (2004) o espaço deve ser composto para a criança e com a criança, na qual ela tenha a possibilidade de explorar, manipular e brincar com os objetos que estão a sua disposição. Não basta a criança estar em um espaço repleto de objetos, é preciso que ela interaja com esses materiais, para que os mesmos tenham sentido em suas aprendizagens. Ou seja, os objetos devem ser diversificados, estando

ao alcance da criança. É necessário que o professor tenha intencionalidade na escolha e na disposição destes materiais, para que os espaços e seus elementos englobem aspectos que pertencem à realidade da criança, de modo a instigar sua curiosidade e imaginação, levando-a a uma aprendizagem significativa. Neste sentido Zabalza (1998) diz que o espaço é por si só um educador. Para tanto, a criança deve ter contato com objetos que fazem parte do seu cotidiano e principalmente que fazem parte do universo adulto, como rótulos de embalagens, livros, jornais, revistas, papeis, lápis... Horn (2004, p. 19) ressalta que "... é fundamental ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar" Para Vygotsky (1998) num primeiro momento o brinquedo/objeto age sobre a criança, pois desperta sua

atenção. Conforme a criança vai descobrindo o mundo é ela quem age sobre o brinquedo/objeto, expressando sobre o mesmo os conceitos que foram construídos socialmente. Brincando a criança faz uso da leitura e da escrita de maneira significativa. Essas ações são vivenciadas cotidianamente nas instituições de educação infantil. Oportunizamos o contato das crianças com a leitura e a escrita durante as rodas de histórias, por exemplo. Neste momento podemos pedir que as crianças sejam os narradores e nós professores os escribas. Ao final, quando lemos a história construída por elas mostramos que podemos escrever e ler o que falamos. Também podemos organizar as crianças em duplas ou em pequenos grupos para que leiam a partir das imagens do livro a história, uns para os outros, onde um será o leitor e os demais os ouvintes. Ainda na perspectiva de escriba, podemos construir uma lista dos brinquedos que as crianças querem levar para o parque.

Listar as brincadeiras que preferem. Os livros que mais se interessam, e muito mais. Quanto aos rótulos podemos utilizar na construção de um painel sobre alguma receita culinária feita ou degustada pelas crianças e também durante as brincadeiras de mercado. A placa com a escrita do nome das crianças também é uma estratégia pedagógica importante, pois mesmo que criança não saiba que ali está escrito o seu nome o professor pode despertar seu interesse apresentando-o e deixando-o com que ela explore a mesma sempre que sentir vontade, percebendo assim, que seu nome pode ser representado pela linguagem escrita. Assim, podemos brincar com a placa do nome durante a dança das cadeiras, durante as brincadeiras para sinalizar de quem é a vez, fazer a chamada diária, entre outras ações. Neste sentido, Teberosky (2009, p. 27) afirma que "(...) a escrita do próprio nome parece ser uma peça-chave para o início da compreensão

da forma de funcionamento do sistema de escrita". E Vygotsky (1973) diz que a palavra é mais uma propriedade que um símbolo do objeto, e dessa palavra-objeto a criança apropria-se primeiro de sua estrutura externa, e depois da simbólica interna. É importante que os livros, os rótulos, a placa com a escrita do nome e demais objetos estejam disponíveis ao alcance e acesso das crianças a todo tempo, para que possam explorá-los sempre que tiverem interesse. Podemos ainda expor os cartazes que foram construídos tendo o professor como escriba, além das demais produções construídas pelas próprias crianças. Moyles (2006, p. 136) afirma que "Ao prover os ambientes lúdicos com materiais impressos relevantes e associados, as crianças vivenciarão o letramento de maneira significativa e intencional". Assim, ao ampliarmos a visão de mundo das crianças sobre a presença da linguagem escrita elas passam a observar como o adulto utiliza a leitura e a escrita e logo começam a incorporá-las em suas brincadeiras, brincam de fazer compras utilizando os rótulos do seu dia a dia, de escrever cartas ou recados - neste momento (Moyles, 2006) diz que ela começa a usar a terminologia escrever e não desenhar. Folheia o livro fingindo ler a história, aponta para as letras e palavras falando que é seu nome, entre outras. Essas ações revelam que as crianças estão compreendendo o uso social da leitura e da escrita. O professor ao planejar esse espaço com intencionalidade deve assegurar que a criança seja protagonista de suas aprendizagens, possibilitando que ela represente em suas brincadeiras e produções a leitura que faz sobre o mundo e principalmente a compreensão que tem sobre o uso social da leitura e da escrita. Despertado esse interesse pela linguagem escrita o professor planejará outras estratégias para ampliar cada vez mais os conhecimentos das crianças sobre essa linguagem, levando-as efetivamente ao processo do letramento de maneira lúdica e prazerosa. Essas ações servirão conseqüentemente como suporte para o início do processo da alfabetização. Soares (2002, p. 24) diz que: "(...) a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e sua função, essa criança é ainda 'analfabeta', porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada". É interagindo com o mundo que a criança se apropria das práticas sociais. Ela conhece o mundo estando no mundo e utiliza-se do brincar para explorar o que lhe rodeia. Para Moscheto e Chiquito (2007, p. 48), é fundamental "(...) ver as crianças como atores sociais, que participam da construção de suas próprias vidas, que têm recursos para produzir cultura e que possuem voz própria (...)".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 07) visa "(...) apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural". Neste sentido, ser professor da primeira infância exige conhecer, reconhecer e respeitar a infância, planejando estratégias pedagógicas que instiguem e ampliem o conhecimento das crianças em relação ao mundo que esta a sua volta. A criança conhece e compreende o mundo pelo brincar. Moyles (2006, p. 49) afirma que "(...) por meio do brincar, as crianças podem praticar habilidades e vir a compreender o mundo que as cerca" e que "O brincar baseado em experiências da vida oferece oportunidades valiosas para as crianças experimentarem e utilizarem explicitamente o letramento de muitas maneiras diferentes (...)" (Moyles, 2006, p. 136). Porém, para que essas aprendizagens sejam significativas é necessário que o espaço seja planejado com intencionalidade pelo professor, para que a criança possa explorá-lo, sendo protagonista de seus conhecimentos, a fim de enriquecer sua visão de mundo sobre o uso da leitura e da escrita, tornando-se assim um indivíduo letrado. Portanto, as situações de aprendizagens relacionadas ao letramento devem ser vivenciadas pela criança por meio do brincar, uma vez que brincando a criança se relaciona com o mundo e desvenda os códigos do mundo que a rodeia, códigos esses que são valiosos para nossa vida social. Enfim, o brincar proporciona que a criança questione, expresse e compreenda as práticas sociais que circundam seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, Vol. 1, 1998.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo-SP: Cortez, 1982.
- HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MEIRELLES, Renata. Brincar: Um baú de possibilidades. São Paulo: Sidarta, 2009.
- MOSCHETO, Marta Debortoli; CHIQUITO, Ricardo Santos (Org). Projeto Marista para a Educação Infantil: Coleção Currículo em Movimento, v. 2. São Paulo: FTD, 2007.
- MOYLES, Janet. R. A excelência do brincar. Trad. VERONESE, Maria Adriana Veríssimo. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2ª Ed, 5ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- TEBEROSKY, Ana. Psicopedagogia da linguagem escrita. Tradução de Beatriz Cardoso. Prefácio de Cláudia Lemos. 14. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- TONUCCI, Francesco. Frato: 40 anos com olhos de criança. Tradução Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ZABALZA, Miguel. A. Qualidade em educação infantil. Trad. NEVES, Beatriz Affonso. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Foto: <http://blog.cienciasecognicao.org/wp-content/uploads/2016/05/Inclus%C3%A3o-Fernanda-3.jpg>

A INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR



PATRÍCIA FREITAS OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade São Camilo (2006); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo (2010) atualmente no CEI Raquel Zumbano Altman na Diretoria Regional de Pirituba.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a prática do professor na organização do processo ensino-aprendizagem numa sala de aula com alunos do ensino regular e com deficiências intelectuais, físicas, transtornos de comportamento e indisciplina.

Destaca também a importância da formação dos professores e a participação dos pais na vida escolar do aluno. Para isso este trabalho sugere as novas tecnologias. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Concluiu-se que não basta inserir o aluno na sala de

aula, é preciso melhorar a infraestrutura da escola, disponibilizar um professor em sala de aula e os dados do laudo médico do aluno e também desenvolver uma metodologia que possibilite melhora na socialização e a aquisição de novas habilidades.

Palavras-chave: Inclusão; Projeto pedagógico; Prática educativa.

INTRODUÇÃO

A reorganização econômica mundial provocou mudanças na educação e trouxe novos desafios. Novos conceitos e práticas inclusivas foram introduzidos no âmbito escolar com a intenção de promover a inserção de todos os alunos. Este artigo fez uma análise sobre a inclusão do aluno com deficiência no Ensino Regular, abordando desde a convivência desses alunos em um mesmo espaço até uma mudança na organização de todo o trabalho pedagógico da escola, necessitando de adaptações físicas e uma mudança de conceitos. Justifica-se este estudo, o fato que a escola ainda é um espaço de discriminação, visto que, não está preparada para receber alunos que apresentam dificuldades sejam elas de ordem física, cognitiva ou emocional, bem como os professores não se sentem preparados para lidar com esta realidade. A urgência com que a sociedade impõe cidadãos cada vez mais

capacitados faz com que o ensino se restrinja a formação de 'máquinas' capazes de servir as necessidades de um estado materialista e cada vez mais individualista. Quais as estratégias para incluir o aluno com deficiências numa classe de ensino regular? É preciso estabelecer e aprimorar metodologias de ensino para que essas crianças tenham uma educação de qualidade, respeitando seus limites e atendendo as suas necessidades. As adaptações no ambiente físico da escola devem ser feitas para que o deficiente físico seja acolhido e encorajado a ser autônomo. Para a construção de um sistema educacional inclusivo e democrático é necessária a efetivação de parcerias com organizações de apoio a pessoas com deficiência bem como com Instituições de Ensino Superior e a comunidade em geral, partindo do projeto político pedagógico das escolas, de modo que possam oferecer

um atendimento educacional com qualidade a todas as crianças, eliminando barreiras atitudinais, físicas e de comunicação. Cabe a escola repensar suas práticas e adaptar-se para uma possível inserção nesse processo de construção do conhecimento por meios virtuais, que vai mais além do que a oralidade e a escrita, como também, de recursos tradicionais como giz, lousa e cartilha ou livro didático.

O VALOR DA INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR

Em entrevista a Revista Nova Escola, Mantoan (2005), define inclusão como: “É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. Ainda Mantoan (2005), afirma que “é um privilégio conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. É um privilégio para os educadores, gestores e demais crianças, conviverem com os deficientes, pois com isso, podemos aprender a viver com pessoas que são diferentes de nós. Esta convivência na mais tenra idade, como é o caso da Educação Infantil, é importantíssima, pois fará com que a próxima geração de adultos possa ser mais tolerante para com a diferença. Segundo Mazzotta (1996), o atendimento as necessidades educacionais especiais na classe e ou a utilização de todo conhecimento acumulado pela área de educação especial, proporcionara a melhoria da qualidade de ensino segundo as características de cada aluno, visando a um atendimento individualizado, organiza os currículos, visando diversificar a metodologia e as estratégias de ensino entre tantas modificações e com certeza benéfica para todos os educandos. Infelizmente, porém não é o que acontece nas salas de aula atualmente, o professor muitas vezes sente sozinho, sem qualquer referência sobre a história e laudo de seus alunos, e tem que lidar ainda com problemas de disciplina e uma carga horária exaustiva. Somente com a identificação das dificuldades e habilidades do aluno, o professor programará recursos e estratégias que o auxiliarão, promovendo e ampliando possibilidades de participação e atuação do aluno, nas relações, atividades e comunicação no espaço escolar. A inclusão deve ser considerada uma reponsabilidade de todos os envolvidos da equipe escolar, que devem auxiliar a criar condições que este aluno se sinta acolhido e que ele receba da escola mais do que uma simples socialização, uma evolução nas suas habilidades, um atendimento para sua higiene e alimentação e a possibilidade de exercícios físicos adequados. A inclusão de alunos no ensino regular pode promover o acesso a formas ricas e estimulantes de socialização e aprendizagem, por causa da diversidade presente neste ambiente. A pedagogia de inclusão beneficia a todos os alunos independente de suas habilidades ou dificuldades. O ambiente escolar deve ser favorável a promoção do desenvolvimento cognitivo, emocional e social e das necessidades individuais destas crianças. A inclusão

umenta as possibilidades das crianças com necessidades especiais de fazer amizade, de desenvolverem-se físico e cognitivamente e na construção de conhecimentos. Não podemos criar currículos e programas educacionais que somente favoreçam uma parcela privilegiada da sociedade, seja em termos econômicos ou termos de habilidades físicas e cognitivas. Inclusão é um movimento com apenas um interesse: construir uma sociedade para todos.

O DESAFIO DA ELABORAÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Mesmo sendo muito recente o movimento sobre inclusão, o conhecimento das diferenças que se apresentam em cada criança torna-se fundamental neste processo. De acordo com Rabello, (1999) hoje, o grande desafio é a elaboração de uma política educacional voltada para o estabelecimento de uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentam, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social. (p.20). Para isso, tem que se repensar sobre a estrutura da escola, a avaliação, interação com as famílias e os conhecimentos adquiridos pelos professores para atender a este aluno.

Na coletividade, os portadores de necessidades especiais podem aprender a realizar tarefas de outras maneiras que não as suas próprias. Melhoram os sentidos do tato, visão, olfato, tal como se orientam de forma mais coesa no espaço das atividades, o que gera um maior domínio corporal e o desenvolvimento muscular considerado de forma global. (VYGOTSKY, 1987).

Existem mecanismos de compensação das deficiências orgânicas apresentadas pelos portadores de necessidades especiais, tais como o sistema de linguagem de LIBRAS adaptado aos surdos, o método BRAILLE para os cegos, as diversas próteses

construídas para aqueles, cujos membros perderam sua funcionalidade, dentre outros. Tal como ressalta Vygotsky (1995), os processos de compensação não são governados rumo a uma suposta cura ou complementação do defeito, mas, sim, a sua superação mediante de novas conexões interfuncionais, ou seja, a supressão das dificuldades originadas pelo defeito. Para que ocorra a inclusão do deficiente físico na escola regular é necessário que a equipe detecte as barreiras, para que seja melhorado o acesso dentro da escola. Em relação a educação regular, as alterações, não seriam nos conteúdos, mas, na elaboração de diversos métodos de

ensino e na transformação do próprio ambiente escolar.

A acessibilidade é de grande importância para toda a sociedade, e está relacionada com condições viáveis de mobilidade disponíveis e com a oportunidade de acesso oferecida aos indivíduos, tanto para pessoas que não têm uma deficiência física ou para indivíduos que tenham alguma limitação. Essa nova perspectiva de educação, que trabalha a incorporação de crianças **no ensino regular**, reconhecendo a existência de múltiplas diferenças, provoca questionamentos sobre o papel do professor na construção de uma nova abordagem pedagógica, que direcione o ensino a necessidade dos alunos. A formação inicial é importante, mas não é suficiente para o desenvolvimento de competências que garantam o sucesso de uma prática pedagógica que contemple princípios inclusivos. Tais competências para uma

gestão inclusiva só poderão ser adquiridas por meio de uma prática continuada, **reflexiva e coletiva**. Essas concepções evidenciam a importância exercida pela Universidade na formação de docentes que atuarão na Educação Básica, e tem por sua vez, grande responsabilidade com a formação de futuros cidadãos, sejam eles pessoas com necessidades educativas especiais ou não. Segundo Rabelo e Amaral (2003) As mudanças referentes a formação de professores para a educação inclusiva têm acontecido de maneira bem tímida porque “os currículos de Pedagogia atuais estão estruturados para atender a uma parcela da população, a considerada “normal”, ignorando a presença de uma parcela importante de estudantes, aqueles que necessitam de uma atenção diferenciada”. (RABELO E AMARAL 2003, p.209). Para a efetivação das mudanças necessárias, não se pode oferecer uma disciplina com

conteúdos sobre crianças com necessidades especiais, sem fazer uma reflexão acerca das individualidades humanas, pois, desta forma, pode-se acabar auxiliando a manter práticas segregacionistas, reforçando a ideia de que a inclusão refere-se apenas ao aluno com deficiência. O mais viável para o currículo das universidades seria um trabalho interdisciplinar na qual os conteúdos ligados a educação inclusiva fossem organizados em conjunto com todas as disciplinas que integram o currículo do curso, de maneira a intensificar estudos teóricos, análises e discussões sobre a exclusão, de modo geral. O momento atual impõe que o profissional de educação desenvolva habilidades que possibilitem uma melhor adaptação as novas culturas e aos novos padrões de conduta social. As políticas sociais vêm transformando as relações de trabalho, mediante da inserção das tecnologias digitais, de forma significativa

mudando o cotidiano dos profissionais de todas as áreas. Impulsionado pelos avanços tecnológicos, o professor também precisa modificar sua prática pedagógica, para o acesso rápido e estratégico de informações. De acordo com Moran (2000), ao estruturar sua proposta pedagógica, utilizando tecnologia digital, o professor precisa estabelecer vínculos com os alunos, conhecer seus interesses, e seus conhecimentos prévios. Motivar o aluno a fazer parte da proposta pedagógica, colocando-o ao par sobre o que será abordado e convidando-o a contribuir. O acesso a Internet é uma ferramenta que pode facilitar na inovação de propostas pedagógicas alternativas, bem como no contato com o conhecimento de ponta para comparar e avaliar as propostas. Isso se faz possível, desde que as escolas estejam equipadas tecnologicamente. O professor necessita de atualização permanente,

buscar sempre informações. Saber somente sobre a sua área de atuação não é mais suficiente para atender as necessidades dos alunos. O processo educativo precisa estar vinculado ao contexto social, em que o aluno está inserido. Para isso deve conhecer e usar as tecnologias, bem como outros recursos pedagógicos. Deficientes Físicos necessitam de profissionais comprometidos, que gostam do que fazem e que se sensibilizam com as dificuldades das pessoas com deficiência. Um desafio que se coloca para a efetiva inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais é parte dos professores uma formação fundamentada nos pressupostos da educação inclusiva. O educador pode desempenhar um importante papel na percepção dos alunos de que esses têm potencialidades e limitações diferentes. Sugerem propostas de atividades em que os alunos sejam estimulados sobre suas

habilidades e identificadas suas limitações. (STAIMBACK E STAIMBACK 1999 p.23).

É de grande importância que os professores acolham cada aluno, livres de preconceitos e comprometidos politicamente com a função cultural e social de construir conhecimentos e reconhecer a plenitude do desenvolvimento humano, a despeito de suas diferenças. A intenção não é formar professores especialistas para alunos deficientes e sim que estes profissionais tenham sólida fundamentação teórica e prática que lhes permita identificar as dificuldades comuns dos alunos, visando a eliminar as barreiras próprias de suas relações com a escola. Os professores que apresentam mais sucesso no trabalho inclusivo são os que aceitam a diversidade e se envolvem com as atividades desenvolvidas com os alunos. Assim fica evidente que sem mudança de postura, não há como realizar a inclusão

de maneira significativa. Há que se eliminar os vestígios de uma formação tradicional, que tem em sua essência princípios baseados na homogeneidade, na qual o professor vê seu aluno como alguém sem identidade, e suas práticas não atendem as demandas de cada um, sejam alunos com ou sem deficiência. Carvalho (1997) ressalta que, embora tenham ocorrido avanços no que diz respeito a remoção de barreiras arquitetônicas nas escolas, muitas vezes os alunos estão no mesmo espaço físico que os demais, porém sem participar efetivamente das atividades escolares e, portanto não estão aprendendo, e o autor ainda acrescenta que, para que a inclusão realmente ocorra, a prática pedagógica precisa ser mudada.

A escola deve ter vínculos com a comunidade, valorizar momentos importantes na vida da criança e, para tanto, deve contar com a participação da família. Os

pais têm papel fundamental na educação dos filhos. O artigo 205 da Constituição Federal explicita esse dever do Estado e da família para com a educação. As escolas nas quais os pais estão mais presentes, participando, dando sugestões, cobrando, reclamando, melhoram a qualidade de ensino e os alunos se envolvem e aprendem mais. Ressalta-se que nas reuniões bimestrais, os pais devem conversar com o professor, trocar ideias com outros pais, apontar problemas e soluções. A participação da família é de suma importância no movimento da inclusão, seja de forma individualizada ou por meio de organizações, é imprescindível a sua participação para que a continuidade histórica da luta por sociedades mais justas, para seus filhos, seja garantida. É imprescindível que elas, as famílias busquem conhecer, participar, dando o exemplo de cidadania, e

servir, assim, como mais um veículo por meio do qual seus filhos possam aprender para ser. (SANTOS, 1999 p 78/79).

Embora esse panorama venha se modificando, é preciso que as famílias se percebam como partícipes na implantação de procedimentos que proporcionem a inclusão escolar de seus filhos no ensino regular e sua participação ativa na sociedade.

Segundo este autor, os pais cujos filhos não têm necessidades especiais e estudam em salas com inclusão de crianças com deficiências físico-motoras ou mentais, aprovaram a proposta de inclusão. Eles observaram as seguintes mudanças em seus filhos: maior aceitação em relação as diferenças individuais, as crianças se tornaram mais conscientes a respeito das necessidades dos outros e mais confortáveis na presença de pessoas que usam cadeiras de rodas, aparelhos de surdez, braile, entre outros. Além disso,

■ Educar FCE

elas se mostraram mais voluntárias a ajudar os outros e desenvolveram uma postura crítica contra preconceitos a pessoas com deficiências. É importante a direção incentivar a participação da comunidade, propiciando um espaço em que questões voltadas as deficiências, dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina possam ser estudadas e debatidas.

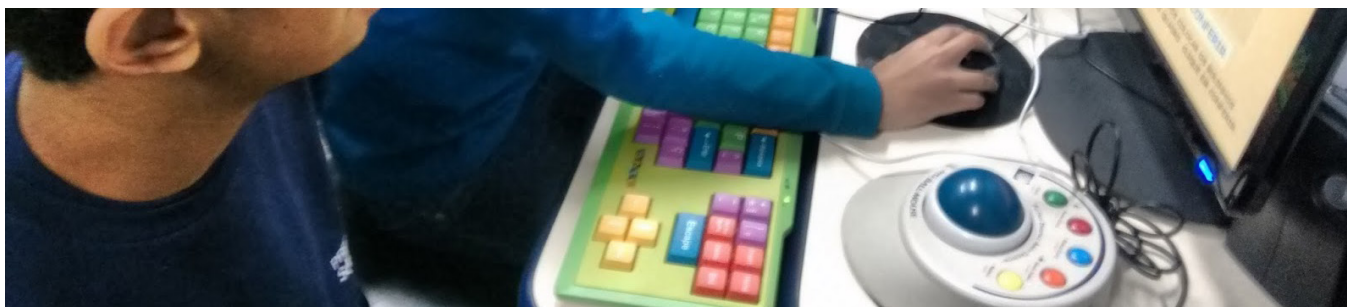


Foto: https://4.bp.blogspot.com/-6Fw3lupoVJ4/V7Lw_AA9EKI/AAAAAAAAAKDs/wJJlr2K9p5UOIomK9FF-Q8xHce2bfSiiACLcB/s1600/IMG_20160608_180201243.jpg

A TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA NA INCLUSÃO

Para utilizar a tecnologia o professor deve estar preparado e conhecer as alternativas de trabalho. A utilização desta ferramenta e metodologia, sem uma proposta coerente baseada em fatos reais, não garante a eficácia na construção do conhecimento, até porque o conhecimento depende de informações e estas devem ser filtradas de forma adequada para que se tenha base sólida de um conhecimento válido e científico. O processo de inclusão digital para as crianças com deficiência intelectual é de responsabilidade do professor, que deve ter uma base de conhecimento sólida sobre as possibilidades a serem utilizadas de acordo com cada caso, visto que cada criança tem uma necessidade diferente em relação as outras. O professor deve observar quais as reais necessidades destas crianças e muitas vezes analisar caso por caso a fim de poder proporcionar possibilidades para que a criança possa desenvolver sua cognição mediante do que lhe é disponibilizado no meio virtual (VILELA, 2016). O professor precisa ter acesso ao laudo e conhecer as especificidades da criança, como suas habilidades, acuidade visual, se possui alguma deficiência auditiva. É importante a comunicação e compartilhamento de informações entre pais e professores para a troca de informações que pode ser realizado por meio de encontros. Muitas vezes o professor vai perceber que a criança não escuta ou não enxerga durante a aula, pois não existe o compartilhamento de informações que constam no prontuário do aluno. Há leis que garantem

■ Educar FCE

as pessoas com necessidades especiais o acesso ao computador, porém, falta muito para que as escolas públicas estejam prontas para receber essas crianças. A prefeitura de São Paulo possui uma sala de informática, mas faltam as adaptações e programas que possam atender as especificidades desses alunos. Segundo Bueno (1999), é construir um currículo de formação do professor baseados em dois princípios. O do professor que possui conhecimentos que o permita ministrar aulas a diferentes grupos com necessidades educacionais especiais; e o do professor especialista em educação especial. Mas o que devemos melhorar na Educação Inclusiva? Observa-se a situação da formação do professor diante dessa proposta, em razão a complexidade, que exige uma mudança de estratégia política, institucional e individual, e especialmente quando se pensa aliado

a tudo isso, o uso da alta tecnologia como recurso imperativo no mundo atual.

A Tecnologia Assistiva (TA) é um vocabulário novo para qualificar qualquer recurso que auxilie nas habilidades de pessoas com algum tipo de deficiência. É muito usada em escolas especiais, na adaptação de brinquedos, de ambientes e materiais utilizados em sala de aula.

Segundo Galvão (2006), dentre os grupos de tecnologias utilizadas na educação especial, estão os softwares voltados à acessibilidade de pessoas com necessidades especiais, tais recursos integram o aluno ao sistema de computadores, e cada vez mais ganha espaço na sociedade.

Há um projeto com bons resultados na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é um sistema operacional que ajuda os deficientes visuais a trabalhar no computador com arquivos. Esse sistema se comunica por meio de voz, sugerindo os

comandos para a máquina.

Existem softwares específicos para a Educação Especial que podem ser comprados em qualquer comércio local, mas também existem outros que são específicos do Windows, como: o Visio, o PowerPoint e o Paint.

No Visio, tem imagens que podem ser aumentadas e fáceis de manipular, e trabalhar com diagramas de vários tipos, montagem de organogramas, fluxogramas, modelagem de dados, plantas baixas, cartazes. Assim pode se criar muitas atividades que ajudarão na criação do desenho e da montagem.

O PowerPoint é um software usado para criação, edição, exibições e apresentações gráficas. Escolhem-se a temática e a utiliza em imagens, sons, textos e vídeos, essas ferramentas ajudam na animação e montagem.

O Paint é um software para desenhos simples e utilizado para edição de imagens. As suas ferramentas

são usadas com facilidade, por exemplo, de apagadores, preenchimentos com cores, seleções de uma determinada cor, lápis, pincel, spray, linhas e outros. É um software muito conveniente para brincar e ensinar as crianças especiais.

Existem vários softwares livres que podem ser baixados e adaptados, com muitas ferramentas de interação para desenvolver a criatividade e aumentar os conhecimentos.

Há teclados especiais para crianças com dificuldades motoras. Há várias pranchas

diferentes, algumas com letras, outras com números, somente lado direito, lado esquerdo, alto contraste com reduzidas informações, tudo que ajuda o trabalho com alunos que tem dificuldades.

Há mouses especiais e são vários modelos com movimento do cursor com formato de caneta, cinco botões, toque de dedo na tela que comanda o cursor do mouse.

De acordo com os dados de Sandholtz (1997), a presença da tecnologia, como recurso utilizado

em sala de aula, complica a vida do professor. Esse que já possui excesso de trabalho, agora, tem que aprender e gerenciar essa nova tecnologia. No caso do professor formado há muitos anos, torna-se mais difícil a proposta do uso da alta tecnologia na educação inclusiva. Fica ainda mais complexa, quando estamos nos referindo aos alunos que necessitam de trabalhos educacionais especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos argumentos apresentados, a Escola inclusiva deve ter em seu projeto educativo a ideia de respeito a diversidade, sendo definida como uma instituição social que tem por obrigação atender a todas as crianças sem exceção. É necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas

situações de aprendizagem e que se disponibilizem os recursos disponíveis. A escola democrática respeita os direitos de todos, reflete e observa a construção da ação pedagógica. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade, como está nos referenciais curriculares. Inclusão não é uma tarefa fácil, mas é, sem dúvida, possível. Se a realidade enfrentada é difícil, como salas lotadas

e alunos indisciplinados se fazem necessário buscar formas para mudá-la. A literatura evidencia que, no cotidiano da escola, os alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos nas salas de aula regular, vivem uma situação de experiência escolar que não atende as suas necessidades, e não participam das atividades em classe, porque não são adequadas as suas aptidões.

■ Educar FCE

A inclusão da criança deficiente no sistema educacional é desejável sob todos os aspectos. Para que isso se torne realidade, é necessário vencer uma série de barreiras como a pedagógica, a administrativa e a arquitetônica. É preciso à instalação de chuveiros e vestiários, banheiros equipados para higiene dos alunos. Somente com uma educação mais justa e inclusiva é que conseguiremos que a sociedade seja modificada. Essa mudança deverá ser feita por meio da qualificação profissional, com a observância dos valores culturais e acima de tudo pelo respeito as limitações das pessoas. É importante também que a formação de professores capacite-os para lidar com pessoas com deficiências, distúrbios, transtornos, dificuldades, e mais que isso, saber diferenciá-los entre si. Por meio desse trabalho fica claro que algumas práticas contribuem na inclusão dos alunos com necessidades

especiais, dentre estas, o uso do computador como ferramenta para o trabalho com essas crianças. Pensar em inclusão pressupõe políticas educacionais claras, coerentes e fundamentadas nas relações sociais, entretanto pouco se tem feito no sentido de sua aplicação prática. Os conhecimentos sobre a inclusão social e os direitos em lei, não devem ser apenas teorias, mas sim posto em prática. A Educação Inclusiva é responsabilidade de todos os envolvidos com o processo educacional e desenvolvimento do aluno, incluindo aluno, família, professor, escola, apoio técnico, comunidade, governo, etc.

Podem-se criar oficinas de ambiente virtual para aluno com necessidades especiais. Para isso é preciso a capacitação de professores em tecnologias, pesquisa na criação de softwares na identificação das necessidades; mão de obra especializada em

programação, e uma visão pedagógica, para atender as diversas necessidades educacionais especiais.

Tornam-se necessárias, como formas de enfrentamento dos preconceitos e estereótipos existentes no ambiente educacional, ações em políticas públicas voltadas a formação inicial e continuada dos educadores, buscando uma educação que estimule as potencialidades de seus educandos e que assegure o aprendizado nas escolas.

REFERÊNCIAS

- AMARO, DieglesGiacomelli; MACEDO, Lino. Da lógica da exclusão a lógica da inclusão: reflexão sobre uma estratégia de apoio a inclusão escolar, 2002. .
- BUENO, José G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, n.5, set. 1999, p.7-23.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n. 9.394/96.
- CARVALHO Rosita Edler. A escola como espaço inclusivo. In. IV Congresso de Educação de Presidente Prudente, Revista de anais. Presidente Prudente. 1997.
- _____. Temas em educação especial. Rio de janeiro: WVA,1997.
- DAMASCENO, L. L.; GALVÃO FILHO, T. A. F. As novas tecnologias como tecnologia assistiva: Usando os Recursos de Acessibilidade na Educação Especial. Disponível em: <<http://infoesp.vila.bol.com.br>>. Acesso em 12 out. 2013.
- GALVÃO FILHO, T. A. Educação especial e novas tecnologias: o aluno construindo sua autonomia. 2005. Disponível em <<http://infoesp.vila.bol.com.br>>. Acesso em 25 de fev. 2014.
- MANTOAN, M. T. É. A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. Editora SENAC. São Paulo, 2005.
- MORAN, J. M.. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papyrus, 2000. P. 11-65.
- RABELO, AnneteScotti. Adaptação Curricular na Inclusão. Revista Integração. Secretaria de Educação Especial do MEC. Ano 9, no 21, 2000.
- RABELO, AnneteScotti; AMARAL, Inez Janaina de Lima. A formação do professor para ainclusão escolar: questões curriculares do curso de Pedagogia. In: LISITA, V.M.S. de S.;

SANTOS Monica P. A inclusão da Criança com Necessidades Educacionais Especiais Artigo 63,2007 disponível <http://www.profala.com/arteducesp36.htm> Acesso em: 02.04.2017.

STAIMBACK S.; STAIMBACK W. Inclusão: Um guia para Educadores. Porto Alegre, Artmed, 1999.

SILVA, A. F. et al. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006.

VALENTE, J. A.. Diferentes usos do computador na educação.In: Valente. J.A. (Org). Computadores e conhecimento. Campinas: NIED – UNICAMP, 1995b.

VIGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VILELA, Imidio Alves, Estudo no ambiente de inclusão digital para crianças com deficiência intelectual, Goiânia: Instituto de Informática UFG. Disponível em: <<http://www.portal.inf.ufg.br/espinedu/sites/www.inf.ufg.br/espinedu/files/uploads/trabalhos-finais/inclusaodigital-ok.pdf>> Acesso em : 16 de abril de 2016.



Foto: http://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-rio-branco/wp-content/uploads/sites/239/2015/06/Foto_Surdos.jpg

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS



PATRÍCIA MARTINEZ LEVADA

Professora de Ciências e Biologia nas Redes Estadual e Municipal de Ensino em Americana – SP. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Pós Graduação em Educação Inclusiva da Faculdade Campos Elísios – FCE. Av. Copacabana, 112, 12º andar, Alphaville, Barueri – SP. CEP 06472-001. Telefone: (11) 41931617. E-mail: levadaster@gmail.com.

A inclusão educacional de pessoas surdas é uma área de estudo emergente na pedagogia. Conhecer as diferentes abordagens pedagógicas utilizadas na educação de surdos é de fundamental relevância para a prática do educador. O objetivo deste trabalho foi estudar abordagens pedagógicas de destaque utilizadas na educação de surdos. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica em textos consagrados da literatura. Foi realizado um histórico da educação de surdos comparando o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo e uma reflexão sobre a área no Brasil. Concluiu-se que foram encontrados muitos desafios e são muitos os desafios encontrados. Contudo, mesmo sendo uma área recente, avanços importantes foram obtidos como é o caso da educação bilíngue.

Palavras-chave: Surdez; Educação; Bilinguismo.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, os surdos ficaram à margem da prática educativa formal. A inclusão educacional de pessoas surdas ocorreu muito recentemente e constitui uma área de emergente na pedagogia. As novas propostas educacionais para surdos visam ao desenvolvimento pleno dos mesmos, entretanto, na prática, ainda são encontradas inúmeras limitações. Muitos autores têm discutido as abordagens pedagógicas que foram e vêm sendo utilizadas na educação de surdos. Os estudos realizados sobre línguas de sinais em comunidades surdas merecem destaque. Analisar as questões envolvidas neste tema ao longo da história ajuda na compreensão da construção das teorias e métodos educacionais que foram ou que ainda são utilizados, além de constituir

um exercício de cidadania. Neste contexto, a justificativa para o presente trabalho é a de que os estudos que comparam diferentes propostas adotadas no ensino de surdos são de extrema importância para o exercício pedagógico.

Teve-se por objetivo principal neste artigo, o estudo de abordagens pedagógicas de destaque utilizadas na educação de pessoas com surdez. Constituem objetivos específicos deste trabalho: realizar um estudo do contexto histórico no qual surgiu a educação de surdos; analisar três grandes vertentes pedagógicas da educação de pessoas com surdez: o oralismo puro, a comunicação total e a educação bilíngue; Situar o leitor com relação à educação de surdos no Brasil.

Este artigo apresenta um histórico sobre da educação de surdos no mundo e no Brasil seguido da explanação sobre as

abordagens pedagógicas mais utilizadas na educação de surdos (oralismo puro, comunicação total e educação bilíngue) e uma posterior reflexão sobre a educação de surdos em nosso país. Apesar dos desafios encontrados nesta área, muitos foram os avanços conquistados sendo de fundamental importância que o educador estude cada vertente pedagógica e esteja atualizado sempre para ter uma prática segura, eficiente e motivadora aos alunos.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Na antiguidade, os surdos não eram considerados seres humanos e ficavam à margem da sociedade. Tinha-se a concepção de que a manifestação da inteligência dependia da fala. Os gestos eram considerados como formas primitivas de educação e não se reconhecia como pensante aquele que não se comunicava oralmente (QUADROS, 1997). Os surdos, nesta época, não tinham direitos sendo, em muitas culturas, sacrificados. Somente na Idade Média, a igreja condenou o infanticídio. No entanto, até o início da Idade Moderna, os surdos ainda não eram considerados educáveis (GOLFELD, 1997). Data do início do século XVI, um dos primeiros registros de que a surdez não era um obstáculo à aprendizagem. O médico Gerolamo Cardano, nesta época, pesquisou o tema e chegou à conclusão de que a surdez não era uma característica que impedia a aprendizagem sendo as pessoas surdas capazes de aprender a escrever e expressar seus sentimentos (JANNUZZI, 2004). Cardano confirmou que os surdos eram capazes de raciocinar e registrar seus pensamentos por meio da escrita e, portanto, que a condição de surdo não lhe retirava a habilidade de buscar e construir o conhecimento. Paralelamente, na Espanha, o monge Pedro Ponce de Léon deu início à educação de surdos utilizando um alfabeto de sinais criado por ele e utilizado até hoje com poucas modificações (SOARES, 1999). Entretanto, de acordo com Reily (2007), a educação de pessoas surdas se restringia à elite da época. O século XVIII é considerado o mais fértil na educação de surdos, pois vários educadores iniciaram trabalhos nesta área, desenvolvendo metodologias diversas. Nesta época, o número de escolas dedicadas à educação de pessoas surdas aumentava sensivelmente. O abade francês L'Épée, observando minuciosamente grupos de surdos, constatou que eles tinham um meio de comunicação gestual muito eficiente e, a partir disso, desenvolveu o que denominou de "Sinais Metódicos", propondo que os professores deveriam aprender os sinais utilizados pelas comunidades surdas com a finalidade de ensinarem a língua falada e escrita dos ouvintes. Surgia, a partir deste momento, a língua de sinais. Foi L'Épée também que, algum tempo depois, criou a primeira escola pública para surdos (LACERDA, 1998a). Muitos professores, inclusive surdos, utilizaram a língua gestual entre os séculos XVIII e XIX (GOMES, 2010). Entretanto, surgiram muitas críticas com relação à utilização de sinais na educação de surdos sendo que, até mesmo na atualidade, ainda existe polêmica entre métodos que priorizam a fala e os que priorizam os sinais. Em

■ Educar FCE

1880, houve um retrocesso com relação à língua de sinais. Nesta data, ocorreu o Congresso de Milão no qual o método oral puro, que priorizava a fala, foi reafirmado considerando que os sinais e gestos desviavam o surdo da aprendizagem de sua língua (LACERDA, 1998a). A partir deste momento, ficou proibida a comunicação não oral nas escolas e a surdez passa a ser vista como deficiência que deveria ser tratada e curada (SOARES, 1999). Apenas em 1960, esta situação começa a mudar com novos trabalhos que mostraram os gestos como código linguístico e não como mero recurso de mímica (GOMES, 2010). O desenvolvimento de pesquisas sobre a língua de sinais em comunidades surdas e o descontentamento com o método oral propiciaram o surgimento de novas propostas educacionais dentre as quais se destaca a Comunicação total. A comunicação total utiliza-se de diversos modelos linguísticos para o ensino de surdos considerando gestos, língua de sinais, fala, leitura orofacial, alfabeto manual, leitura e escrita (SKLIAR, 2001). A partir de 1990, começa-se a se divulgar uma nova perspectiva educacional para os surdos, a chamada educação bilíngue ou bilinguismo. A educação bilíngue recomenda que o aluno deve ter o acesso a duas línguas sendo a Língua de Sinais considerada como língua natural e por meio da qual será realizado o ensino da língua escrita. Deste modo, esta abordagem resgata o direito da pessoa surda de aprendizagem utilizando a Língua de Sinais, respeitando, assim, seus aspectos sociais e culturais (BRASIL, 2004). Ter a condição bilíngue do surdo reconhecida é apenas o marco inicial de uma série de transformações na área da educação de surdos. Segundo Peixoto (2006), se a forma do mundo interagir com o surdo mudar, as apropriações de mundo do surdo também se modificarão. Sem dúvida, a perspectiva do ensino bilíngue trouxe a identidade novamente ao surdo, já que, por meio da linguagem a criança socializa-se, aprende valores e normas sociais, além de se comunicar acerca de aspectos concretos e abstratos da realidade (CAPOVILLA, 2000).

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A seguir, busca-se fazer uma análise de três abordagens pedagógicas utilizadas na educação de surdos: o oralismo puro, a comunicação total e a educação bilíngue. Segundo Goldfeld (1997), o oralismo puro busca a integração do surdo entre os ouvintes oferecendo-lhe condições de desenvolver a oralidade. Desta maneira, segundo esta perspectiva, a língua oral é tida como a única forma de comunicação entre as pessoas com surdez. Os adeptos do oralismo consideram a surdez como uma deficiência e acreditam na estimulação auditiva para minimizá-la e, deste modo, possibilitar a aprendizagem. O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte

e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade. (GOLDFELD, 2002, p. 34). O oralismo foi, por muito tempo, considerado como superior na educação de surdos, sobretudo, após o Congresso de Milão, ocorrido em 1880, já que, neste evento, decidiu-se pela utilização do oralismo nas escolas e pela proibição da utilização de gestos e sinais com a justificativa de que estes desviavam o surdo da aprendizagem. De acordo com Capovilla (2000), a abordagem oralista tem por finalidade desenvolver a competência linguística oral, emocional, social e cognitiva por meio da fala, integrando o surdo ao mundo ouvinte. O oralismo busca a oralidade por meio do treinamento auditivo, leitura labial e desenvolvimento da fala.

Os surdos eram treinados a reconhecer sons por meio do desenvolvimento de um resíduo auditivo e davam especial importância à leitura labial para a comunicação (DORZIAT, 1997). Gestos, sinais e alfabeto digital são proibidos na educação oralista. A abordagem oralista, embora menos empregada, permanece até hoje na perspectiva educacional (SKLIAR, 2001). A partir de 1960, o desenvolvimento de pesquisas sobre a língua de sinais em comunidades surdas e o descontentamento com o método oral propiciaram o surgimento de novas propostas educacionais dentre as quais se destaca a Comunicação total. A “Comunicação Total” foi chamada desta forma, pois nela se utiliza todos os meios possíveis para o estabelecimento da comunicação. De acordo com Moura (2000), esta abordagem tinha como

fundamento a comunicação com a pessoa surda e a ideia era usar qualquer meio que possibilitasse isso. Nesta perspectiva, faz-se uso de gestos, sinais, alfabeto digital, fala, leitura orofacial, leitura e escrita. Todas as possibilidades são consideradas, porém, nenhuma de forma consistente, que ofereça condições linguísticas satisfatórias de aprendizagem (SKLIAR, 2001). Conforme Ferreira Brito (1993), as interações continuavam artificiais e limitadas com a comunicação total, pois a mesma não oferecia uma identidade ao surdo. No entanto, a comunicação total trouxe uma grande vantagem à educação da pessoa com surdez já que reestabeleceu o contato do surdo com os sinais no processo educativo, o que estava proibido até então (LACERDA, 1998b). A partir de 1990, começa a se divulgar uma nova perspectiva educacional para os surdos, a chamada educação bilíngue ou bilinguismo. A educação bilíngue recomenda que o aluno deve ter o acesso a duas línguas sendo a Língua de Sinais considerada como língua natural e por meio da qual deverá ser realizado o ensino da língua escrita (BRASIL, 2004). O objetivo da educação bilíngue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua do grupo majoritário (LACERDA, 2000, p. 54). No entanto, ainda não existe consenso sobre a educação bilíngue. Segundo Moreira e Silva (2013): Existem diversas experiências de educação de surdos, as quais vêm se denominando bilíngues, algumas por oferecerem as duas línguas, concomitantemente; outras por oferecerem a língua majoritária apenas na modalidade escrita; outras, ainda, por exigirem do surdo, também, a oralidade desta língua (MOREIRA e SILVA, 2013, p.55). Segundo Quadros (1997), a educação bilíngue propõe tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Estudos têm mostrado que esta proposta é a mais adequada para o ensino das pessoas surdas, já que considera a língua de sinais como língua materna e parte desta para o ensino da língua escrita. É possível, por meio da educação bilíngue, ver os surdos como pessoas linguística e culturalmente diferentes, com identidade própria e não como deficientes (MOREIRA e SILVA, 2013). A educação bilíngue traz um novo olhar sobre a educação de surdos.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

A história da educação de surdos no Brasil remonta à 26 de setembro de 1857 quando se fundou o primeiro Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), data em que até hoje é comemorada como o Dia Nacional do Surdo (VELOSO e MAIA FILHO, 2009). Nas escolas dedicadas ao ensino de surdos, nesta época, as crianças e adolescentes ficavam o ano, em regime de internato, estudando os conteúdos disciplinares e também oficinas para a profissionalização, culinária e artesanato (JANUZZI, 2004). No entanto, este atendimento era ainda muito restrito. Em 1994, é aprovado o direito de todas as crianças de estarem inseridas em escolas de rede regular de ensino conforme a Declaração de Salamanca e o devido atendimento às suas necessidades especiais, quando houver (UNESCO, 1994). Desta forma, a pessoa com surdez passa a ter o direito de frequentar o ensino regular e ter atendimento especializado. A Lei nº10436, de 24 de abril de 2002, oficializou a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) representando um grande avanço para o país em termos da educação de pessoas surdas. No entanto, de maneira semelhante a outros países, ainda há, muitas vezes, preconceito e exclusão do surdo dos processos educativos (DIZEU e CAPORALLI, 2005). A educação de surdos no Brasil está avançando, mas muito ainda há por fazer conforme afirma Oliveira, 2012: Sabemos que a Educação Inclusiva nas escolas brasileiras está caminhando, e há muito ainda o que melhorar, porém, somente haverá progressos na educação inclusiva para surdos se houver a compreensão, colaboração e empenho de todos os setores da sociedade, desde as escolas com os profissionais da educação, com as famílias dos surdos e com o Ministério da Educação, que deve investir em cursos de capacitação dos professores no contexto de Inclusão, elaborando materiais didáticos adaptados em língua de sinais, apoiando e incentivando a abertura de cursos de licenciatura e bacharel em libras em mais universidades e faculdades; também valorizar e incentivar os profissionais da Educação e os futuros profissionais melhorando o plano de carreira (OLIVEIRA, 2012, p.105).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a educação de surdos representa uma área recente na pedagogia e que muitos foram e são os desafios encontrados na mesma. No entanto, apesar dos anos de preconceito, muitos já foram os avanços obtidos nesta área educacional dos quais se destaca a educação bilíngue ou bilinguismo. Das abordagens pedagógicas avaliadas neste trabalho o bilinguismo destaca-se por buscar o desenvolvimento total do indivíduo e por permitir a alfabetização em sua língua natural (a língua de sinais) o que facilita a aprendizagem da língua dominante. O bilinguismo aparece como possibilidade de integração do indivíduo ao meio sociocultural a que naturalmente pertence (FERNANDES e RIOS, 1998). Neste sentido, a educação bilíngue é um exercício de cidadania, libertador a educação para o surdo, que se sente sujeito participante da sociedade. Não é, portanto, uma simples proposta educacional e, por este fato, aparece como pioneira na área de educação especial. No Brasil, a inclusão de pessoas surdas no ensino regular já ocorre. Este, sem dúvida, é um grande avanço. No entanto, é importante uma reflexão sobre a necessidade de estudo, dedicação e investimentos na área de educação de surdos. É fundamental que se invista efetivamente em capacitação e atualização de professores para a inclusão, na elaboração de materiais didáticos e outros recursos pedagógicos e na educação superior. As políticas públicas, neste sentido, necessitam ser bem direcionadas possibilitando o real desenvolvimento da educação no contexto da inclusão. Muitos são ainda os obstáculos a serem ultrapassados quando se fala de educação especial, entretanto, as pesquisas crescem neste setor e as informações são cada vez mais difundidas. Este é o caminho para que novas conquistas sejam alcançadas. O surdo é sujeito de direitos e, sabendo disto, é capaz de exigi-los. Trabalhos como este são importantes para que profissionais da educação tomem conhecimento propostas educacionais desta área ao longo do tempo, sobretudo para aqueles que, na prática, já recebem alunos de inclusão em sala de aula. É fundamental que o educador estude cada vertente pedagógica e esteja atualizado sempre, sobretudo, em sua área de atuação. Desta forma, sua prática será mais segura, eficiente e motivadora aos alunos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
- CAPOVILLA, F.C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. Revista Brasileira de Educação Especial. Rio de Janeiro, v.6, n. 1, p.99-116, 2000.
- DIZEU, L. C.; CAPORALLI, S.A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. Educação e Sociedade. Campinas, v.26, n.91, p.583-597, 2005.
- DORZIAT, A. Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica. Revista Integração. Brasília, n.18, p. 8-13, 1997.
- FERNANDES, E; RIOS, K.R. Educação com bilinguismo para crianças surdas. Intercâmbio. Campinas, v. 7, p. 13-21, 1998.
- FERREIRA-BRITO, L. Integração social & educação de Surdos. 2. ed. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- GOLDFELD, M. A criança surda. São Paulo: Pexus, 1997.
- _____. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.
- GOMES, M.C.F. O panorama atual da educação de surdos. Na senda de uma educação bilíngue. Exedra. Porto, Portugal, n.3, p.59-73, 2010.
- JANNUZZI, G. S. M. A. Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.
- LACERDA, C.B.F. de. A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem. Revista Espaço. Rio de Janeiro, n.10, p.30-40, 1998a.
- LACERDA, C.B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Cad. CEDES. Campinas, v. 19, n. 46, p.68-80, 1998b.
- LACERDA, C.B.F.; GÓES, M.C.R. de (orgs.). Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.
- MOREIRA, C.J.M; SILVA, T.V. Educação de surdos: reflexões sobre as diferenças culturais e identitárias. Revista Cocar. Belém, v.7, n.13, p.50-58, 2013.
- MOURA, M. C. de. O Surdo. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- OLIVEIRA, F.B. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de libras. Diálogos & Saberes. Mandaguari, v. 8, n. 1, p. 93-108, 2012.
- PEIXOTO, R. C.. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. Cadernos CEDES. Campinas, v. 26, n.69, p.205-229, 2006.
- QUADROS, R. M. Educação de surdos: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- REILY, L. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v.12, n.35, p.308-326, 2007.

■ Educar FCE

SKLIAR, Carlos. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SOARES, M. A. L. A educação do surdo no Brasil. Campinas: Autores Associados/Bragança Paulista, 1999.

STROBEL, K.L. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. ETD- Educação Temática Digital. Campinas, v.7, n.2, p.245-254, 2006.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre Educação para necessidades especiais: Acesso e qualidade. Salamanca, Espanha: ONU, 1994.

VELOSO, É.; MAIA FILHO, V. Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez. Curitiba, PR: Mãos Sinais, 2009.



Foto: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/A4wjA8fjJkG4UsxzyjKpEB8aRfD9kWwm9f6na3MFBFGz9qtmQdeqyZQWYJk8/pesquisa-inep-sala-de-aula.jpg>

A GESTÃO DA QUALIDADE NA REDE PÚBLICA FEDERAL DE ENSINO



PAULO CÉZAR RIBEIRO DE NORONHA FILHO

Graduação em Administração pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP (2012); Especialista em Administração da Educação com Ênfase em Organização Educacional e a Gestão do Terceiro Setor pela Faculdade Campos Elíseos, Polo Lins (2017); Auxiliar de Biblioteca no IFSP BIRIGUI – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Birigui.

O artigo vem contribuir para que gestores, profissionais da Educação, bem como profissionais de áreas correlatas, tenham um maior conhecimento com relação à qualidade do ensino educacional oferecido nos Institutos Federais (IFs) como um modelo de implantação, realizando benchmarking para a melhoria do ensino nas redes estaduais. Muito se fala sobre os índices

educacionais do Ensino Fundamental e Médio no país, a busca por uma melhoria na classificação de uma melhor posição nesses rankings educacionais é um desafio para toda a nação. O fortalecimento e o reconhecimento que os Institutos Federais têm alcançado ao longo das últimas décadas revelam um sistema educacional a ser seguido por outras

esferas como um modelo de educação de sucesso. Melhorar a educação é primordial para qualquer sociedade de forma sustentável no longo prazo com justiça social. Além disso, o sistema educacional brasileiro precisa de atividades-meio com recursos otimizados para se alcançar a eficiência, eficácia e efetividade no ensino.

Palavras-chave: W Educação; Redes Estaduais; Institutos Federais. Sustentável. Justiça social.

INTRODUÇÃO

A educação tem o poder de libertar o homem da ignorância.

Uma das tarefas mais árduas de um país, que prisma sobre este princípio libertador, é tratar o tema Educação com seu devido respeito, ética e, claro, com muita educação. Durante muito tempo escutou-se que o Brasil um dia seria um país desenvolvido, ou seja, um país considerado de “primeiro mundo”. O que parece ser um consenso mundial é que para um país chegar ao patamar de primeiro mundo, faz-se necessário que o governo deste mesmo país invista maciçamente em programas de desenvolvimento para a melhoria e aperfeiçoamento da Educação como um todo.

O presente trabalho vem discutir alguns aspectos da relação entre os ensinamentos fundamental e médio nas escolas públicas estaduais

(E.Es) e nos Institutos Federais (IFs), comparando seus indicadores de qualidade educacional, mensurando-os e avaliando qual sistema tem sido mais eficiente e eficaz nos últimos tempos.

É muito notório que as adversidades enfrentadas, muitas vezes, por falta de repasses de verbas; gestão educacional deficiente, insegurança, bem como, certa desvalorização da Licenciatura acarretam em índices nada satisfatórios na mensuração da qualidade do ensino no Brasil. Ora, salas superlotadas, infraestrutura precária, falta de materiais básicos para o regular funcionamento da escola e desvalorização dos profissionais da educação, comumente vistos na rede estadual, só tendem a levar à precarização cada vez mais do ensino da Educação Básica.

Em contrapartida, na esfera federal, um modelo institucional absolutamente inovador com investimentos fortes e organização pedagógica

verticalizada permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os alunos compartilhem espaços de aprendizagem, sempre voltados para uma educação de inclusão social e desenvolvimento sustentável.

A proposta dos institutos federais enxerga a educação como uma ferramenta transformadora, com poder para maximizar o conhecimento, incrementar a vida social do indivíduo e atribuir um maior sentido e alcance ao conjunto de experiências presentes nas salas de aula.

OBJETIVO GERAL

Relacionar os conceitos e práticas da Gestão Educacional sob a ótica da Administração dos Institutos Federais em torno da disseminação em âmbito estadual dos conceitos/práticas significativamente positivos aplicados na rede federal do ensino Fundamental e Médio.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Contribuir para que haja um estudo e reorganização do sistema de ensino público estadual tomando como exemplo as ações de verticalização do ensino disseminado na proposta pedagógica dos Institutos Federais, já classificados com altos padrões de qualidade, similares ao europeu, a fim de que a melhoria do ensino seja refletida para o desenvolvimento do Brasil.

JUSTIFICATIVA

Este tema foi escolhido com o intuito de verificar e, posteriormente, comprovar o modelo de sucesso que vem sendo adotado pelo sistema de ensino dos Institutos Federais de Educação, tomando como exemplo a ser seguido e/ou implantado e, até mesmo, aprimorado pela rede estadual do ensino Fundamental e Médio do estado de São Paulo, otimizando assim, os índices educacionais estaduais desses níveis, contribuindo também para a uniformidade do processo educacional e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da educação do país.

PROBLEMA

Para as escolas do sistema de ensino público estadual conseguir atingir objetivos de melhoria educacional significativa é necessário que novos investimentos, planejamentos e metodologias sejam adotados. O país que não incentiva a Educação como um todo perde em competitividade em âmbito global. Sabe-se que muito dos problemas sociais e econômicos enfrentados no Brasil advém do nível educacional, presente nos sistemas de educação pública, em especial nos Níveis Fundamental e Médio, se não na sua totalidade, mas sim em boa parte desses. Enquadrar-se como escolas públicas de qualidade no sistema estadual de ensino é um desafio para os profissionais da educação e afins. Uma vez que a dificuldade enfrentada parece aumentar a cada dia, podem-se elencar aqui algumas delas, como: problemas de infraestrutura e conservação das instituições; salas superlotadas, falta de material didático e pedagógico; piso salarial do magistério, má formação, desvalorização profissional e por aí vai. A lista pode ser bem mais

■ Educar FCE

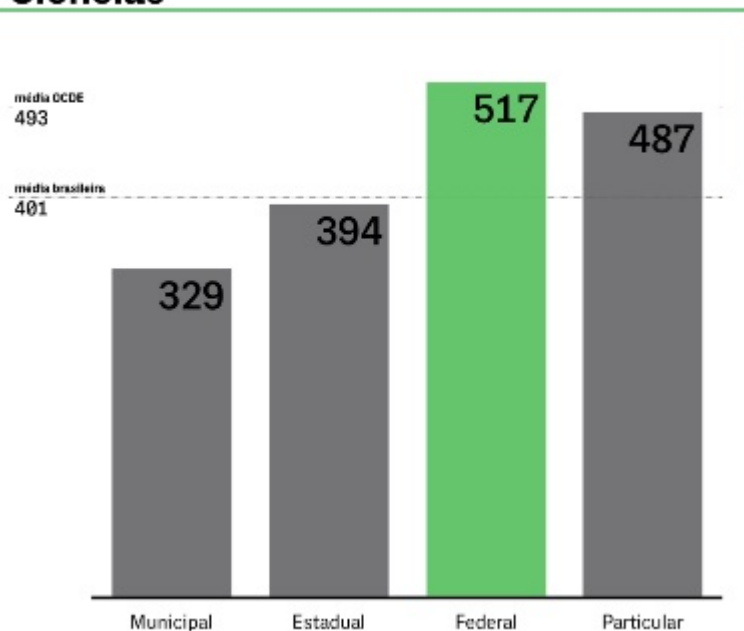
longa, porém esses já são motivos suficientes para se olhar com atenção e criar modelos educacionais que se sustentem como “Educação de Qualidade”. É de conhecimento de boa parcela da população brasileira que a educação no país é uma das mais desiguais do mundo. A avaliação feita pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês) coloca o Brasil em 63º lugar entre 70 países, atrás de países como Costa Rica, Qatar, Colômbia e Indonésia. Esses indicadores, realizado

pelos países membros da OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, mostram a média de cada país nas áreas de ciências, matemática e leitura. Diante desse resultado decepcionante, o desafio da nação passa a ser a elevação da qualidade média da educação na grande maioria das escolas. O intrigante é que esse resultado insatisfatório não foi o mesmo apresentado para os alunos dos Institutos Federais, pelo contrário, na rede federal de ensino, encontra-se uma boa colocação, comparado

a países classificados de “primeiro mundo”. Na área de Ciências, a rede federal alcançou 517 pontos, bem acima da média de 401 atingida pelo Brasil, o que a colocaria na 11ª posição no cenário global, à frente de países como Coréia do Sul, Estados Unidos e Alemanha. Já em Leitura, a pontuação de 528 seria suficiente para atingir a 2ª colocação entre os 70 países, ficando atrás de Singapura. Em Matemática, a nota alcançada foi de 488, superior à média geral do país, que foi de 377.

ÍNDICES DE DESEMPENHO ENTRE AS REDES NA ÁREA DE CIÊNCIAS

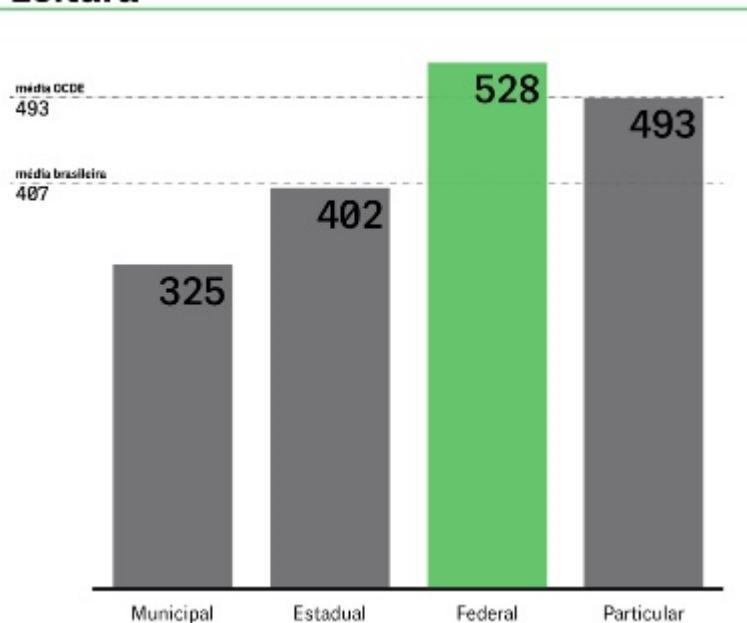
Ciências



DISPONÍVEL EM: <https://theintercept.com/2016/12/08/estudantes-federais-tem-desempenho-coreano-em-ciencias-mas-mec-ignora/>. ADAPTADO DE PISA (OCDE) E INEP (MEC) 2016. DATA DE ACESSO: 15/04/2017

ÍNDICES DE DESEMPENHO ENTRE AS REDES NA ÁREA DE LEITURA

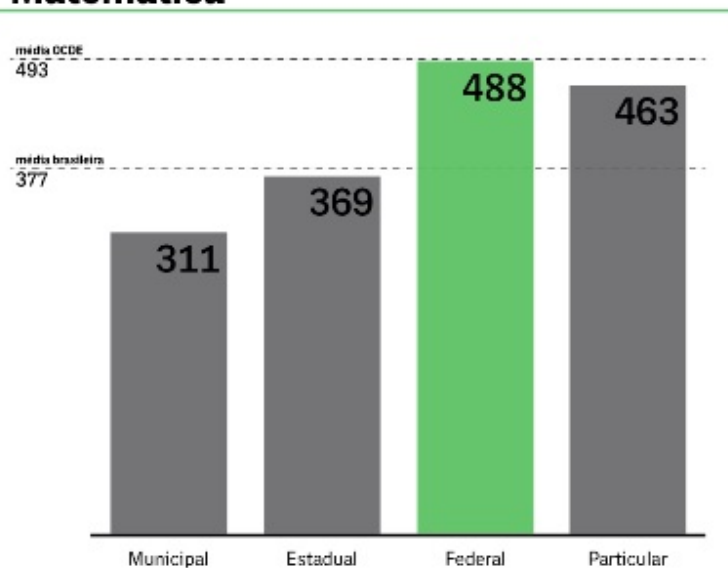
Leitura



DISPONÍVEL EM: <https://theintercept.com/2016/12/08/estudantes-federais-tem-desempenho-coreano-em-ciencias-mas-mec-ignora/>. ADAPTADO DE PISA (OCDE) E INEP (MEC) 2016. DATA DE ACESSO: 15/04/2017 2016

ÍNDICES DE DESEMPENHO ENTRE AS REDES NA ÁREA DE MATEMÁTICA

Matemática



DISPONÍVEL EM: <https://theintercept.com/2016/12/08/estudantes-federais-tem-desempenho-coreano-em-ciencias-mas-mec-ignora/>. ADAPTADO DE PISA (OCDE) E INEP (MEC) 2016. DATA DE ACESSO: 15/04/2017 2016

■ Educar FCE

Os gráficos acima nos informam que o sistema de ensino da rede federal vem alcançando índices bem mais satisfatórios que os demais, principalmente em comparação ao estadual. E, para vir alcançando tais objetivos foi necessário que o governo federal incentivasse o saber científico entre professores e alunos, com profissionais de ensino mais valorizados, com um plano de carreira estimulante, no qual mais da metade dos docentes da rede possui mestrado e mais de 25% possui doutorado, com amplos investimentos em infraestrutura, laboratórios técnicos, bibliotecas, organograma bem estruturado e gestão educacional voltada para inclusão social e desenvolvimento sustentado.

Diferentemente dos incentivos e estímulos ofertados pela rede estadual, que constantemente são alvos de denúncias em canais de televisão, jornal e mídia impressa e digital. A

causa maior das mazelas das escolas públicas estaduais vai desde problemas estruturais graves, deficiência no transporte público escolar, precariedade de mobiliário, lotação em salas de aula, inexistência ou existência precária de laboratórios de informática, ausência de bibliotecas de qualidade, falta de profissionais habilitados na área a má-condições de trabalho, baixa remuneração, pouca participação das famílias no meio escolar, insegurança e etc. Esses pontos negativos só poderão ser diminuídos e futuramente sanados, quando o governo estadual adotar medidas de verdadeiro incentivo e investimento e olhar para a gestão da Educação no Estado como fórmula preponderantemente importante para o desenvolvimento econômico e social do Estado, desencadeando assim, mais oportunidade de trabalho, saber científico, redução dos índices de violência e tantos outros necessários

para a qualidade de vida da população. E, como exemplo, por que não implantar conceitos e preceitos de melhoria significativa adotados na rede federal na estadual de educação?

A ORIGEM DA GESTÃO DA QUALIDADE NO SÉCULO

XX

Com o advento da Revolução Industrial, a qual teve papel preponderante e revolucionário nos novos modelos de produção, as famosas “linhas de montagem”, foi integrado a função de inspeção, setor responsável pela qualidade dos produtos. Para exemplificar a aplicabilidade da qualidade, a Ford foi o exemplo de organização na qual era aplicado esse adjetivo, pois era quase impossível encaixar-se as peças sem que o método de metrificação, conformidade e tolerância estivessem devidamente satisfeitos. Portanto, tornou-se fator de subsistência nas indústrias a inserção de modelos perfeitos para atender às necessidades e desejos dos clientes, bem como o atingimento dos objetivos pré-determinados. Evidencia-se, como mencionado na literatura que:

Para viabilizar sua linha de montagem, Ford investiu muito na intercambialidade das peças e na facilidade de ajustes, adotando um sistema padronizado de medida para todas as peças. Como modelo de linha de montagem se difundiu não só na indústria automobilística, mas também em outros setores industriais, tornou-se importante investir no desenvolvimento de áreas como a metrologia, sistema de medidas e especificações, para garantir a intercambialidade das peças. Embora nessa época, o foco do controle da qualidade ainda fosse a inspeção, já se encontravam elementos importantes, o que viria a ser o conceito de qualidade que priorizava uma abordagem voltada a produção e a conformidade. (MONTEIROCARVALHO; PALADINI, 2012, p.3). De acordo com Monteiro de Carvalho e Paladini (2012), decorrido alguns anos, em

1924 apareceram autores que criaram gráficos de controles, como Walter A. Shewhart, fundindo conceitos de estatísticas ao panorama produtivo da empresa, além de inserir princípios da ferramenta do ciclo PDCA, que teria como diretrizes a análise e solução de problemas.

Em consonância com Monteiro de Carvalho e Paladini (2012) no período da Segunda Guerra Mundial o controle estatístico se difundiu e posterior ao pós-guerra, novos elementos de fato surgiram na Gestão da Qualidade. No Japão, ao passo que o país se reestruturava com o fim da segunda guerra e se reerguia economicamente, dois nomes surgiram como principais teóricos W. Edwards Deming e Juran, foram protagonistas do modelo japonês de qualidade e também os influenciaram.

A INFLUÊNCIA DO MODELO GERENCIAL NA APLICABILIDADE DA QUALIDADE NO SETOR PÚBLICO

De acordo com Bresser Pereira (1996), o Estado vinha de uma nova ordem mundial admitida pelo início do mundo globalizado, por isso o que envolveu políticos e economistas na década de 80 foi o ajuste estrutural e fiscal. Como consequência, a reforma administrativa chegou como solução para uma orientação para o mercado.

O governo de Fernando Henrique Cardoso iniciou essa Reforma Administrativa, a qual foi chamada de “Reforma do Estado”. O então ministro

SISTEMA FEDERAL DE ENSINO

Os Institutos Federais (IFs) são organizações que trazem na sua identidade a originalidade e inovação. Segundo a Lei nº 11.892/2008, os IFs devem ofertar educação em diversos níveis de escolaridade; educação profissional técnica de nível médio; cursos de educação superior (tecnólogos, licenciatura, bacharelado

Bresser Pereira propôs a reforma fiscal, da previdência social e a eliminação dos monopólios estatais. Essa medida “ganhou” repercussão negativa nos meios políticos, dos intelectuais e pela população. Entretanto, passado essa “marola” de opiniões divergentes, o Estado tornou-se mais eficiente e diminuiu o aspecto burocrático que engessava a máquina pública.

A administração gerencial é orientada para resultados, pressupõe que os políticos possuem um

e engenharia); além de cursos de pós-graduação.

No entanto, o desenvolvimento das atividades não ocorre sem problemas, os mesmos problemas que podem assolar a rede estadual de ensino. Não é uma tarefa fácil, por isso há uma série de diretrizes a serem

grau de confiança, mesmo que nos tempos atuais esteja um tanto quanto limitada.

Em suma, a administração gerencial se preocupa com o fim, já a administração burocrática com os meios que alcançam o fim. O Estado passa a ter “obrigações”, como prestar contas aos cidadãos, como se estes fossem clientes, pois contribuem por meio de impostos para a melhoria e a manutenção da Administração Pública.

adotadas amparadas pela Lei 11.892, que estabelece nos comentários e reflexões:

- a necessidade de atuar no ensino, na pesquisa e na extensão, compreendendo as especificidades destas dimensões e as inter-relações que caracterizam sua indissociabilidade;

■ Educar FCE

- a compreensão da pesquisa ancorada nos princípios científico – que se consolida na construção da ciência e desenvolvimento da tecnologia – e no educativo – que diz respeito à atitude de questionamento diante da realidade – entendendo-a como essencial para a construção da autonomia intelectual e, portanto, potencializadora de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade;

- a concepção das atividades de extensão como forma de diálogo permanente e mais amplo com a sociedade;

- a compreensão de que o conhecimento deve ser tratado em sua completude, nas diferentes dimensões da vida humana, integrando **ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos** – inclusive nas propostas pedagógicas – na perspectiva de ultrapassar o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais;

- o reconhecimento da precedência da formação humana e cidadã, sem a qual a qualificação para o exercício profissional não promove transformações significativas para o trabalhador e para o desenvolvimento social;

- a necessidade de assegurar aos sujeitos as condições de interpretar a sociedade e exercer sua cidadania, na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade;

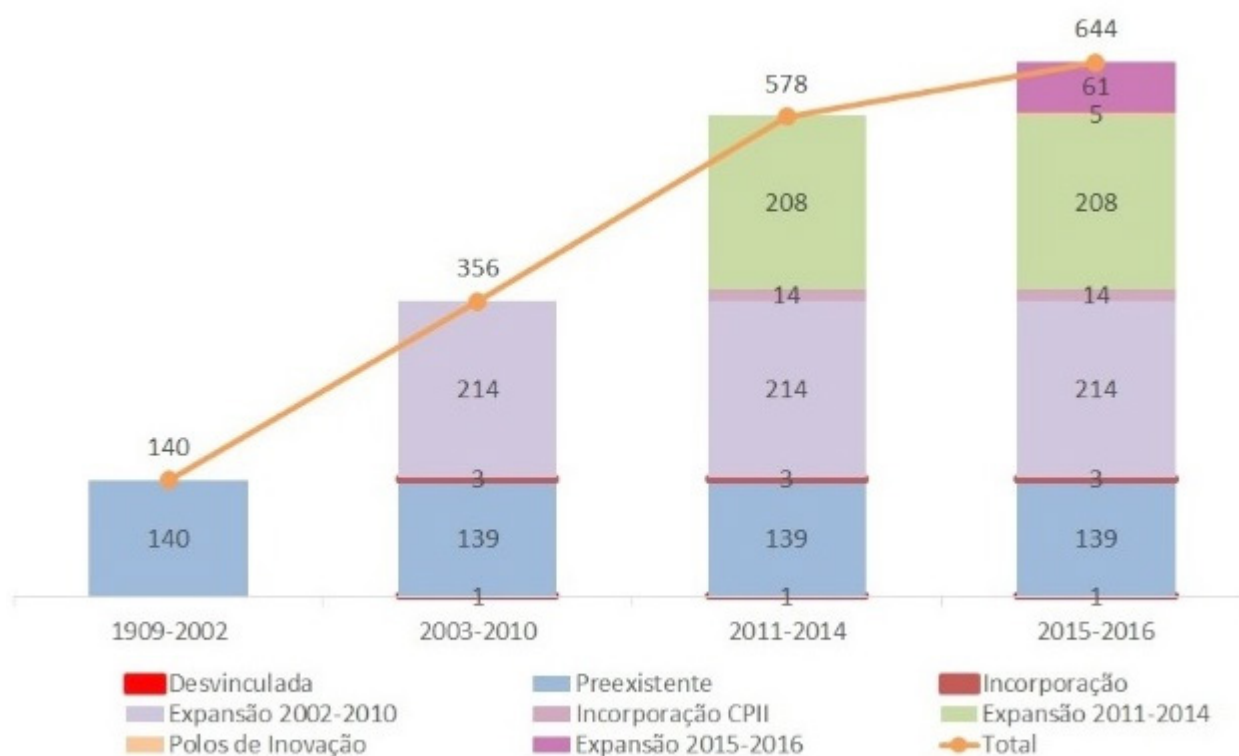
- a organização de itinerários formativos que permitam o diálogo entre os diferentes **cursos da educação profissional e tecnológica** (formação inicial e continuada, técnica de nível-médio e de graduação e pós-graduação tecnológica), ampliando as possibilidades de formação **vertical** (elevação de escolaridade) e horizontalmente (formação continuada);

- a sintonia dos currículos com as demandas sociais, econômicas e culturais locais, permeando-os das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, pautada na ética da responsabilidade e do cuidado;

- o reconhecimento do trabalho como experiência humana primeira, organizadora do processo educativo.

(SILVA, 2009, p. 9-10)

EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO



DISPONÍVEL EM: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>.
 DATA DE ACESSO: 18/04/2017

Para Becker (1993), “o conjunto de conhecimentos, habilidades e competência adquiridos e acumulados pelos indivíduos no decorrer de suas vidas, quer por meio do percurso escolar em seus diversos níveis ou por meio de experiências profissionais, a formação do capital humano”. Uma economia que investe adequadamente em pesquisa,

formação e educação, melhora quantitativa e qualitativamente a eficiência tecnológica, e aumenta a capacidade de geração de renda, o que culmina com a expansão do estoque de capital humano. Por esse motivo, melhorar a qualidade do próprio capital humano significa difundir a promoção da educação em quantidade e qualidade, deve ser uma busca constante

de supra importância para todos os países. Mesmo nos períodos de crise econômica, os governos, mais do que os indivíduos, devem acreditar na utilidade da formação do capital humano e apostar em si mesmos e em seus próprios países. A experiência histórica internacional revela que é uma aposta vencedora sobre o próprio futuro do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo tende a contribuir para o desencadeamento de novos trabalhos, pautados com amplo investimento, principalmente dos governos estaduais, diagnosticando sim, que o Brasil é capaz de oferecer ensino de qualidade na rede pública de ensino Fundamental e Médio. Tanto é capaz, que pesquisas internacionais conseguiram comprovar os índices de qualidade da educação alcançados pela rede federal. Os governos estaduais precisam ratificar que despesas destinadas à Educação são investimentos e não custos. Investimentos estes, que no longo prazo, são revertidos em melhoria para a qualidade de vida da população, geração de renda, capital intelectual, melhoria da economia e etc.

A Educação no país tem jeito, pode dar certo, já vem alcançando resultados positivos e significativos nos Institutos Federais e demais

colégios da rede federal. O foco na promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentado com inclusão social são parâmetros norteadores do sucesso desse sistema de ensino. Há que se discutir e muito sobre os rumos que os governos, tanto nas esferas municipal, estadual e federal deverão tomar sobre os conceitos, planejamentos, metodologias e práticas que permearão as pastas da Educação. Modelos de sucesso devem ser tomados como exemplo, e muitas vezes, copiado e/ou seguido, até que se haja um modelo próprio realmente efetivo. Já está mais do que na hora que ações voltadas para a melhoria da educação em escolas públicas estaduais sejam tomadas e, este estudo em si, vem mostrar que os objetivos que o sistema de ensino federal vem atingindo são dignos de ser levados como exemplo.

Espera-se também que o presente trabalho sirva de reflexão para uma reforma educacional estadual, e que esta, venha beneficiar os alunos do ensino Fundamental e Médio, tão mencionados e comumente conhecidos como o “futuro da nação”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Disponível em: < <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> >. Acesso em 18 abr. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes na avaliação. São Paulo, Fundação Santillana, 2016.

BRASIL. The Intercept. Estudantes federais têm desempenho coreano em ciências, mas MEC ignora. Disponível em: < <https://theintercept.com/2016/12/08/estudantes-federais-tem-desempenho-coreano-em-ciencias-mas-mec-ignora/> >. Acesso em 15 abr. 2017.

BECKER, Gary Stanley. Human Capital. New York, Columbia University Press, 1993.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial, Revista do Serviço Público, 47, 1.jan.1996.

CARVALHO, Marly Monteiro de; PALADINI, Edson Pacheco. Gestão da qualidade. 2 ed. Rio de Janeiro. Elsevier, 2012.

SILVA, Caetana Juracy Resende. Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: Comentários e Reflexões. Editora do IFRN. Natal, 2009.



Foto: <https://www.oid.joinville.sc.gov.br/public/portalamd/imagens/fotos/541307583ffb21ab321c690dffef5a4.JPG>

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO ATIVIDADE LÚDICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL



QUITÉRIA DE OLIVEIRA SANTOS

Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Prefeitura de São Paulo na EMEI Professora Norimar Teixeira. Graduação em Pedagogia pela Faculdade Brás Cubas (2015); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de educação infantil na Rede Municipal de ensino de São Paulo.

A pesquisa realizada propõe uma análise aprofundada sobre os benefícios da contação de história para o processo de aprendizagem na educação infantil. No início, foi analisado histórico da educação infantil ao longo do tempo desde a antiguidade, passando pela Revolução Industrial até chegar a criação da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional. Em seguida, foi abordado os aspectos envolvidos no processo de aprendizagem na educação infantil no qual foi discutido também a visão de Vygotsky e Piaget a cerca deste assunto. Logo após, foi apresentada a importância do papel do professor e educadores no momento da contação de histórias.

Neste ponto foram discutidas alternativas e métodos diferenciados para contar histórias. Ela pode ser contada pela leitura, interpretação, rodas de conversa, enfim, diversas abordagens durante a contação e também as atividades que podem ser feitas em seguida como, por exemplo, pintura, criação de murais com o tema da

história, etc. Por fim, se observou que a contação de histórias, como atividade lúdica, pode proporcionar diversos benefícios para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil tais como o incentivo à leitura, processo imaginativo e motor, desde que, o profissional envolvido na atividade saiba entender as necessidades individuais e em grupo das crianças.

Palavras-chave: Contação de História; Ludicidade; Aprendizagem Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa a importância da contação de história no processo de aprendizagem na educação infantil. Com esta pesquisa buscamos entender como a prática da contação de história em sala de aula contribui para o desenvolvimento das aprendizagens nas crianças da educação infantil. O objetivo geral da pesquisa é verificar a contribuição da contação de história e sua influência no processo de aprendizagem na educação infantil. Já os objetivos específicos resumem-se a expor o histórico da educação infantil no Brasil, analisar e discutir o papel do professor na contação de histórias e apresentar os principais conceitos associados a aprendizagem e contação de história.

a escolha do tema surgiu ao notar que, nesta idade, quando a criança esta conhecendo o mundo ao seu entorno e é incentivada a ouvir histórias para que, desde cedo tenha contato com livros, são capazes de manter uma relação prazerosa com a literatura ao longo de toda a vida. Além disso, a contação de histórias engloba uma série de outros aspectos tais como: desenvolver o senso crítico, facilitar a interação com outras crianças, apresentar conceitos de diversidade cultural entre outras.

Destacar quais as principais diretrizes que norteiam os profissionais para que o ato de contar histórias seja uma experiência positiva dentro e fora do ambiente escolar.

A justificativa para leitores, mas também para

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O conceito de educação infantil vem sofrendo avanços significativos ao longo dos anos amparados em uma série de mudanças sociais que permitiram a inserção da criança como parte da sociedade e que passa a ter direito de ser atendida em suas necessidades e especificidades. Desde a Antiguidade em Roma, fatos importantes marcam a trajetória da história infantil. O jogo e a brincadeira tiveram papel importante na educação doméstica e eram fundamentais para manter e reproduzir o sistema político vigente da época do Império Romano e com o interesse pela educação física e moral, a fim de que o cidadão se formasse um guerreiro. Em meio a esse contexto, o lúdico é abordado como exercício, treinamento e divertimento (BENVENUTI, 2012). Após o domínio da Grécia, surgiram as primeiras escolas dirigidas por professores gregos, despertando para o estudo das artes, filosofia, literatura e ciência: Certos jogos, que surgiram com base em atividades cotidianas, foram transmitidos de geração para geração como algo valioso; essa permanência faz com que ele considere o jogo como um fenômeno que pode ser analisado como um dos elementos para buscar a compreensão de certos aspectos da cultura, tais como o folclore, a poesia, a filosofia, etc (...) Uma verdadeira civilização não pode existir sem um certo elemento lúdico que tenha, como sua própria essência, a presença de elementos não materiais. (CORIA-SABINE, 2009, p. 29) Dessa forma, o ideal do aperfeiçoamento da personalidade do indivíduo por meio do conhecimento de jogos, das artes e na arquitetura e representações dramáticas. Na Idade Média o conceito “criança” não existia, somente a partir do século XVII há indicativos sobre o surgimento da noção de infância e ainda assim a sua trajetória foi marcada pela discriminação, marginalização e exploração. Assim, de acordo com mudanças socioculturais a criança passa a ser vista como indivíduo capaz de influenciar toda uma estrutura social. Surgiram preocupações com sua sobrevivência, sua educação, cuidados com a alimentação, saúde e com brinquedos e objetos apropriados à criança. No Brasil, até o século XIX a criança era subestimada e ignorada no contexto familiar e social. Durante este período: Do ponto de vista da propriedade, a criança era um acessório supérfluo. Ao pai-proprietário interessava o filho adulto, com a capacidade de herdar seus bens, levar adiante seu trabalho e enriquecer a família. A criança tinha uma vida paralela à economia doméstica. Donde vem o fenômeno da adultização

precoce da infância. Tão logo chegavam à puberdade, os filhos eram levados a assumir a postura de adultos. Assim, adquiriam o direito de uma maior participação na atenção da família. (COSTA, 2004 apud FRANCO, 2010, p. 17)

Porém com o grande aumento da população para áreas urbanas durante o período da Revolução Industrial, vieram problemas graves para saúde das crianças o que levou a um aumento da mortalidade infantil. Para amenizar esse fato a solução foi a criação de creches e asilos para cuidar de crianças pobres.

Com influência de educadores estrangeiros, surgiam novas propostas para desenvolvimento infantil tal como o assistencialismo às classes sociais menos favorecidas. Essas instituições preocupavam-se mais com a segurança física e alimentar da criança, não tendo o objetivo de promover o desenvolvimento intelectual e afetivo. Entretanto, com

a implantação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61). De acordo com essa Lei recomendava-se que creches e jardins de infância tivessem material educativo apropriado para as crianças, porém, sem comprometimento ou deveres do Poder Público para com a educação infantil.

A educação infantil tal qual a conhecemos hoje é fruto de uma série de modificações sofridas ao longo dos anos. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 passou a reconhecer como um dever do Estado e direito da criança o atendimento em creches e pré-escolas, passando também a vincular tal atendimento ao campo educacional.

No período anterior à criação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, as creches possuíam apenas caráter assistencialista, tendo como função apenas cuidar das crianças e aceitando matrículas somente de crianças

cujas mães trabalhavam fora de casa. Nesse contexto as creches não possuíam nenhuma proposta pedagógica para lidar com as crianças. Percebendo as mudanças de concepção referentes a escolaridade e a infância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi atualizada, tornando-se a Lei nº 9354/96 e evidencia-se então, uma mudança considerável com relação a essa abordagem, pois em seu Art. 29 essa Lei dispõe que: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a educação infantil passa a fazer parte da Educação Básica evidenciando sua importância e reconhecimento das especificidades no desenvolvimento infantil.

Porém, cabe observar que a partir de 2013, com a Lei nº 12.796/2013 esse trecho sofreu alteração, passando-se a considerar crianças de até cinco anos ao invés de crianças de até seis anos de idade. Entretanto com relação aos demais conteúdos abordados verifica-se que o papel do Estado deixa de focar-se em

apenas “cuidar” e passa a responsabilizar-se também com o desenvolvimento da criança, ainda que obviamente, atuando em conjunto com familiares e a comunidades a que a criança pertence.

Nessa nova abordagem a educação infantil busca novas propostas pedagógicas para atendimento à criança aliado a qualidade dos

serviços educacionais, surge a necessidade de estudos e reflexão sobre métodos e propostas pedagógicas mais adequadas para construção de representações infantis considerando as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças.

DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

A educação infantil é um tema que desperta cada vez mais o interesse de educadores, psicólogos, médicos e pesquisadores em relação ao desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Deste modo o lúdico tem sido explorado por vários pesquisadores e pensadores como ações importantes no processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento da criança. É possível afirmar que: Numa brincadeira, a criança faz uso espontâneo de sua habilidade de separar significado de um objeto sem saber que esta fazendo isso,

exatamente como não sabe estar falando em prosa, mas fala sem prestar atenção nas palavras [...] Assim de conceitos ou objetos, as palavras se tornam partes de uma coisa. Em certo sentido uma criança brincando esta livre para determinar suas próprias ações, mas em outro, esta é uma liberdade ilusória, pois suas ações estão de fato subordinadas aos significados das coisas, e ela age de acordo com eles. (VYGOTSKY apud NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 99) Existem várias controvérsias de como a criança adquire conhecimentos e de como

ocorre o desenvolvimento cognitivo. Entre os vários pesquisadores destacam-se Vygotsky e Piaget ao defender que o desenvolvimento cognitivo é fruto da organização de relações e resultado da participação do próprio sujeito em todo o processo de construção. Para Piaget os estímulos são interpretados antes que o indivíduo possa fornecer a resposta, buscando sempre novas estruturas lógicas as quais conduz para construção do seguinte. Dessa forma, permite dividir o desenvolvimento em períodos ou estágios

que dependem de quatro fatores: a maturação para abrir possibilidades novas; a experiência física para agir sobre os objetos e a experiência lógico-matemática para estabelecer relações entre os objetos; as interações e transmissões sociais na qual o indivíduo tanto contribui como recebe contribuições de outros elementos da sociedade e a equilibração baseado nos processos de assimilação e acomodação (CORIA-SABINE, 2009) Assim Piaget defende o método ativo de ensino, no qual se conhece e estabelece um diálogo com o pensamento da criança tornando ponto de partida para a apropriação de novos

conceitos. Já no pensamento de Vygotsky, a linguagem é fator determinante para o desenvolvimento da atividade intelectual, no início com o objetivo da comunicação entre a criança e o mundo e depois como um meio para ajudá-la a orientar-se em situações de apropriação da cultura desenvolvida pelo grupo social. Dessa forma, a criança passa a ver o mundo como algo que tem sentido e significado em um processo que acontece a partir da internalização das atividades externas que continua se transformando antes de internalizar-se definitivamente. Dessa forma o desenvolvimento mental é resultado e depende do aprendizado estruturado

cientificamente pela escola e por conceitos espontâneos que surgem valendo-se de situações concretas partindo daquilo que a criança já sabe, a escola desafia a construção de novos conhecimentos. Portanto, a escola tem papel fundamental de promover o processo de produção de saberes da infância a partir das brincadeiras e jogos planejados e organizados pelo professor, a fim de aguçar a curiosidade e estimular a construção do conhecimento, explorar as situações e momentos em que a criança desenvolva a atenção, a imitação, a memória, a imaginação e favorecer a socialização.

PAPEL DO PROFESSOR

A criança é vista como parceira ativa e o professor deve respeitar a sua própria aprendizagem, suas características e formas de pensar. O sistema funcional de aprendizado de uma criança não pode ser idêntico

ao de outra, embora possa haver semelhanças no desempenho de ambas. Pelo olhar atento do professor deve-se observar os alunos individualmente e identificar estágios e o nível de desenvolvimento

da criança, analisar, planejar o desenvolvimento das atividades de acordo com as necessidades das crianças e construir vínculos de respeito e confiança. Dessa maneira espera-se que aconteça uma assimilação

ativa da criança diante de instrumentos cognitivos adequados para a construção progressiva do conhecimento possibilitando a combinação dos conceitos espontâneos e conceitos científicos, resultando em uma nova relação entre o sujeito e o ambiente social que o cerca. É papel do professor desenvolver as relações entre as crianças por meio de atividades significativas e variadas, respeitando sempre o momento de aprendizagem dos alunos. Assim as brincadeiras e os jogos contribuem para que a criança se aproprie da herança cultural e explore experiências relacionadas à

linguagem verbal, corporal e artística, do conhecimento matemático, do cuidado de si, do outro e do ambiente. Nesse sentido, as atividades lúdicas devem fazer parte do cotidiano da educação infantil como um procedimento valioso para a aprendizagem. Diante da valorização da infância a escola revitaliza as relações em espaço integrador, dinâmico, vivo, ao invés de um lugar transmissor de conteúdos. Com uma tarefa desafiadora de valorizar o lúdico mediante da prática pedagógica diante das diferentes áreas do conhecimento, tornando a aprendizagem prazerosa para a criança, cumprindo

assim, a sua função social. (BENVENUTI, 2012, p. 10) Uma das propostas que o professor pode trabalhar, para despertar na criança um mundo lúdico de fantasia, é por intermédio da contação de histórias. A contação de histórias engloba uma série de aspectos tais como: desenvolver o senso crítico, facilitar a interação com outras crianças, estimular a criatividade, a imaginação, a oralidade, promover o movimento global e fino, as brincadeiras de faz-de-conta, explorar a cultura e a diversidade e propiciar o envolvimento social e afetivo.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E AS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As rodas de histórias, tão utilizadas na educação infantil, há muito fazem parte da cultura da humanidade, grupos de comerciantes, navegantes, camponeses que se reuniam em volta de uma fogueira para ouvir histórias e trocar conhecimentos ou

até mesmo mulheres, que contavam histórias aos seus filhos e conhecidos durante a realização das tarefas domésticas. Pode-se dizer: [...] contar histórias é a mais antiga das artes. Nos velhos tempos, o povo assentava ao redor do fogo para

esquentar, alegrar, conversar, contar casos. Pessoas que vinham de longe de suas Pátrias contava-me repetiam histórias para guardar suas tradições e sua língua. (ABRAMOVICH, 1995, p.17) Porém, a contação de histórias foi perdendo

sua importância conforme cresce o desenvolvimento urbano e com o surgimento de novas tecnologias. O contador de histórias já não era o grande agente cultural da população, seu lugar foi tomado por livros, jornais, rádio, televisão, internet. No início do século XX, os contadores de histórias ressurgem como contadores urbanos e a contação de histórias começa a ser reconhecida nos meios pedagógicos. Sob este contexto é importante ter consciência de que: [...] o melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e escrever mas, sim, descubram essas habilidades durante as situações de brincar. Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e escrever. (VYGOTSKI

apud BOCK, 2010, p. 75) Portanto, a contação de histórias proporciona a possibilidade da criança entrar em contato com a palavra de uma forma lúdica que a estimule a adentrar no mundo das letras e desenvolver novas habilidades. Segundo Benvenuti: "Palavras têm forma, som e sentido. Palavras são sociais porque, para serem palavras, precisam pertencer a uma língua, uma sociedade, um tempo, um espaço. Uma palavra, para ser uma palavra, precisa de outras palavras" (BENVENUTI, 2012, p. 92). Na educação infantil, os educadores são livres para optar por métodos que atraiam e estimulem a criança a gostar da literatura infantil. Dessa forma, o professor agiria como um guia entre as crianças e seus primeiros contatos com a literatura. Nesse sentido: Frente à escola estão professor/educador que ao trabalhar com a contação de história deve ter em mente

o seu papel de estimulador, orientador e mediador entre o aluno e a literatura infantil. Visando esse papel o educador deve planejar e conhecer o que ele vai desenvolver em sala de aula, levando em conta as diversidades que a sua sala apresenta. (DINIZ, 2011, p. 20) Dessa maneira, o professor tem a liberdade para decidir acerca do melhor tema para a história que será contada, cabendo a ele também levar em consideração fatores como a diversidade da sua sala e a afinidade com determinado tema. É indispensável que o professor já tenha feito uma leitura prévia para que ele demonstre confiança no momento da contação da história: É necessário, pois, que o mediador da leitura – o professor, o animador – conheça razoavelmente bem tais instâncias do discurso literário. Assim ele pode perceber as sutilezas e as muitas maneiras de ler um livro, atendendo sempre às

expectativas e competências dos pequenos leitores. Com isso, sem dúvida, tornará a atividade de leitura em sala de aula muito mais rica e prazerosa. (FARIA, 2010, p. 13) Portanto, o professor terá domínio sobre a história, chamando atenção aos pontos que quer destacar. Para que a história seja contada, o educador poderá também fazer uso

de outros elementos tais como fantoches, bonecos, etc. Ele poderá também optar por apenas contar a história verbalmente ou ainda fazer uso direto do livro, exibindo as ilustrações contidas nele. Cabe ao próprio educador escolher qual a melhor alternativa, porém ele não precisará ficar preso a apenas uma opção, podendo variar o método

conforme melhor se adapte a história que deseja contar. É interessante que o profissional trabalhe atividades relacionadas com a temática da história contada, incluindo dentro desse contexto jogos orais tais como brincadeiras em formas de parlendas, músicas e rimas a fim de entreter, divertir e educar as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos que após a contação de histórias tem retomado a sua importância no âmbito da educação infantil e que é capaz de auxiliar as crianças durante seu desenvolvimento. A contação de histórias é importante pois contribui para que a criança explore e imagine o novo mundo e descubra coisas novas sob um novo viés causando benefícios cognitivos, podendo influenciar positivamente para o desenvolvimento da fala e leitura bem como para formação de futuros leitores. Contudo, é fundamental destacar que a forma com

que o educador lida com a situação é o ponto-chave para que os projetos de contação de histórias falhem ou obtenham êxito. A maneira como a história é contada, a ambientação do espaço, as atividades associadas, enfim, tudo isto é capaz de afetar a interação da criança. Surge, então, a importância de um profissional que seja capaz de compreender as necessidades das crianças e saiba mediar a contação de histórias com o processo de aprendizagem de cada uma. Dessa forma, é preciso que o profissional

esteja bem preparado para desempenhar esse papel.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5ª ed. São Paulo: Ed. Scipione, 1995.
- BENVENUTI, Alice. O lúdico na prática pedagógica. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. Conhecimento vivo e fecundo. Revista Educação - História da Pedagogia. São Paulo, v. 2, p. 68-75, agosto 2010.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 08 out. 2013.
- CORIA-SABINE, Maria Aparecida; LUCENA, Regina F. de. Jogos e brincadeiras na educação infantil. Campinas: Papirus, 2009.
- DINIZ, Aluska Pombo Almeida. Literatura na educação infantil: a contação de história na prática pedagógica. Monografia - Graduação em Pedagogia, Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, 2011.
- FARIA, Maria Alice. Como usar a literatura infantil na sala de aula. São Paulo, Contexto, 2010.
- FRANCO, Francisco Carlos. educação infantil e os RCN's - Referenciais Curriculares Nacionais. Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, São Paulo.
- NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. Lev Vygotsky: cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 2002.
- RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBEPEx, 2011.

CANTOS DE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS: DO ENSINO LÚDICO A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA EM CRIANÇAS DO CICLO I



Foto: http://4.bp.blogspot.com/-H8ceNmo4Atw/VEevWjA13VI/AAAAAAAAAZsM/ePEkk3T1F8g/s1600/SAM_5303.JPG



RENATA APARECIDA DE OLIVEIRA ROCHA

Graduação em Psicologia pelas Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2003) e em Pedagogia pelas Faculdades de Pinhais (2007); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2006); Especialista em Alfabetização pela Universidade Cidade de São Paulo (2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Begônia Real.

Pensar em maneiras de melhorar a qualidade do ensino em nossas escolas é papel de todo educador. Dê modo a contribuir com tal processo, objetivamos nesse artigo analisar o uso dos cantos de aprendizagem diversificada no processo de aprendizagem de alunos dos anos iniciais do ciclo I, buscando entender sua ligação com o ensino lúdico, suas possibilidade e contribuições para o desenvolvimento da autonomia nas crianças. Tal tema, academicamente muito aplicado a educação infantil, carece que estudos aplicados no nível do ensino fundamental, ciclo I. Por tal razão, nos pautamos em uma análise teórica metodológica qualitativa dos trabalhos acadêmicos de excelência, buscando entender suas possibilidades. Com tal abordagem, notamos que pela proximidade de características existentes entre as crianças do ensino infantil e do fundamental, ciclo I, especialmente no gosto pelo brincar, a extensão do uso dos cantos de aprendizagem para este ciclo possibilitaria maior eficiência no processo de aprendizagem escolar.

Palavras-chave: Cantos de Aprendizagem Diversificadas; Ensino Lúdico; Criação da Autonomia; Aprendizagem no Ciclo I

INTRODUÇÃO

A aprendizagem escolar das crianças é tema amplamente discutido nos meios acadêmicos e sociais em nossa sociedade atual. E não a toa, já que diversas políticas públicas são desenvolvidas com base em tais estudos. Nesse sentido, nosso trabalho busca analisar o uso dos cantos de aprendizagem diversificada no processo de aprendizagem de alunos dos anos iniciais do ciclo I, buscando entender sua ligação com o ensino lúdico, suas possibilidade e contribuições para o desenvolvimento da autonomia nas crianças. Grosso modo, os cantos de atividades diversificadas são uma modalidade de organização do tempo didático, integrante do quadro de rotina semanal, em especial das séries iniciais do ciclo I. Mediante esse momento, as crianças podem vivenciar diversas situações de aprendizagem, e a partir daí exercitar a autonomia de forma a conhecer e explorar

as próprias necessidades e preferências, relacionadas ao conhecimento e ao relacionamento interpessoal. Os cantos de atividades diversificadas apresentam um momento da rotina que as crianças podem escolher o que irão fazer a partir de um leque de opções oferecidas e organizadas pelo professor em vários cantos da sala” (PROJETO IBM-KIDSMART, 2001) Essa modalidade de organização do tempo didático faz parte da pedagogia mais humana de Célestin Freinet (1975), que engloba algumas técnicas, entre elas, os cantos de atividades. Estes podem favorecer o acesso aos diversos bens culturais, onde os alunos poderão aprender sem um controle direto do professor que passa a ter um papel de mediador do conhecimento. Freinet vê o educador como aquele que intermedia a construção do conhecimento pela criança, ficando entre

está e a construção do conhecimento (ELIAS, 2000) Outro fator que podemos destacar nos cantos de atividades é que os alunos aprendem de forma lúdica, vivenciando o conhecimento, fatores fundamentais na formação pessoal, social e na construção da autonomia da criança. O trabalho com os cantos expõe as crianças a diversas situações, onde deverão aprender a trabalhar em grupo, cooperando, participando e descobrindo soluções e saberes. Devido essa atividade ter o número de participantes limitado e oferecer atividades com objetivos específicos, acaba estimulando a socialização das mesmas, proporcionando momentos de comunicação, confrontos e ideias e percepções, fatores que auxiliam na construção da autonomia e do conhecimento. De acordo com Piaget, a criança constrói a noção de espaço, por meio da manipulação

(os próprios movimentos corporais) e percepção (por meio dos sentidos). Depois de um longo processo de coordenação das ações é que a criança começa a construir gradativamente um objeto permanente e um espaço onde ela se sinta, entre outros elementos. A percepção de espaço vai se aprofundando assim que a criança vai superando o egocentrismo, estabelecendo diferenças entre o "eu e o mundo"

(Piaget, 1993)

A análise da constituição do ambiente escolar e sua influência na construção da aprendizagem, no desenvolvimento motor, sensitivo e afetivo da criança, bem como na criação da autonomia é tema discutido por diversos acadêmicos. Zabalza aponta que: O ambiente de aprendizagem influencia as condutas das crianças. Conforme Zabalza (1998), o espaço na educação é constituído como estrutura de oportunidade. O espaço para as crianças deve ser

bem equipado, deve ser um espaço que fala. Os cantos distribuídos pelos espaços devem possibilitar o contato das crianças como outras crianças e com os objetos do ambiente proporcionando a elas a liberdade de interagir com seus colegas. Se a criança não tiver a oportunidade de ter contato com esses espaços ela não poderá trocar ideias, ouvir, inventar e fazer de conta, por isso não se pode preocupar apenas com as atividades dirigidas tem que se preocupar com a organização do ambiente. (ZABALZA, 1998) Nesse contexto, o desenvolvimento dos cantos de aprendizagem diversificada deve ser entendido na dinâmica da atividade lúdica, que por sua vez, exige entrega total do indivíduo que a realiza, envolve diversas práticas e pode ser englobada a todas as atividades realizadas no ambiente escolar. De acordo com Luckesi, a atividade lúdica não admite divisão, exige uma entrega total

do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo. Se estivermos num salão de dança e estivermos dançando, somente a alegria e o prazer do movimento ritmado se farão presente. Ao passo que se estivermos fazendo de conta que estamos dançando, não estaremos vivenciando ludicamente este momento, por causa de um olhar crítico, a observação de como os outros dançam. No entanto, partimos dos pressupostos de Anne Almeida, que dissocia a atividade lúdica da associação apenas com a prática de um jogo ou brincadeira, elevando tal atividade a outras esferas, tais como a interação com o meio estabelecido e o constante processo de movimentação da criança. A ludicidade exige não só uma atitude lúdica do educador, mas sobretudo uma predisposição interna, o que não se adquire tão somente com a fundamentação teórica, mas formar novas atitudes, o que implica em

sensibilidade e envolvimento com o processo de formação de seus educandos. Isto não é fácil, pois significa romper com paradigmas já internalizados (ALMEIDA,2013) Ante a perspectiva da sociedade atual, ligada aos parâmetros racionais em detrimento dos emocionais, a ludicidade contribui com o estímulo ao criativo no ser humano. Ou ainda, de acordo com Almeida, acreditamos que a sala de aula um ambiente de interação, onde os preceitos pedagógicos – trazidos pelo professor – e os anseios recreativos do aluno podem coexistir. Desta forma, a prática lúdica possui todas as características de uma simples brincadeira, mas, cada

passo dessa foi objetivamente pensada e estruturada pelos anseios do educador. No processo ação-reflexão-ação e a possível tomada de decisão: A sala de aula é um lugar de brincar. Se o professor conseguir conciliar os objetivos pedagógicos com as expectativas das crianças o que resulta em encontrar equilíbrio entre o “fazer pedagógico” e contribuir para o desenvolvimento da subjetividade (ser humano autônomo e criativo) (IBIDEM 2013) A prática lúdica da organização do ambiente escolar, por fim, também carrega seu núcleo a possibilidade da criação da autonomia nas crianças, por meio de sua constituição e organização. Desta forma, a prática do uso dos cantos de

aprendizagem diversificada deve ser objetivamente pensada de modo a desenvolver o maior número de habilidades possíveis. Para o desenvolvimento deste trabalho, nos pautamos na análise qualitativa das discussões existentes nos meios acadêmicos sobre o desenvolvimento dos cantos de aprendizagem. No entanto, notamos que a grande maioria dos trabalhos emprega tal metodologia no ensino infantil. Desta forma, não encontramos trabalhos aplicados especificamente ao ciclo I do ensino fundamental. Neste sentido, acreditamos que nosso trabalho seja de suma importância para a abertura de uma nova possibilidade.

DESENVOLVIMENTO

A interação do ser humano com o mundo é de suma importância para sua formação ao longo da vida. A criança, em especial, necessita dessa interação para efetivação do seu desenvolvimento social, cultural, psicológico, afetivo,

motor e tantos outros. É também nesse período da vida do ser humano em que ele está intimamente ligado a arte do brincar. O brincar, no período da infância, é a efetivação das suas potencialidades. Ela

é o meio pelo qual há a possibilidade de que suas necessidades e desejos aflorem. Possibilita o desenvolvimento da reflexão, organização e desorganização para reconstrução e estruturação da sua visão de mundo. É o

momento em que a criança cria sua ideia de mundo. Estas relações são estabelecidas em todos os ambientes em que a criança está inserida, seja no seio da sua família ou no ambiente escolar. No ambiente escolar, foco de análise de nosso trabalho, a prática da brincadeira é um instrumento de grande valor pedagógico e educativo para o desenvolvimento da criança. É a chamada aprendizagem lúdica e é realizada com a orientação do educador, que neste contexto, passa a ser o intermediador do processo de construção da relação ensino-aprendizagem. Desta forma, o brincar ultrapassa a barreira da simples diversão e passa a ter conotação pedagógica e educativa, mesmo que a criança não a perceba assim. A escola, por sua vez, tenta manter os parâmetros educacionais ligados a valores e formas de uma sociedade que não existe mais. O mundo mudou. A família, a sociedade, a

igreja. Enfim, todas essas instituições mudaram com o passar do tempo. E a escola? Esta instituição ainda busca ensinar num contexto onde ela é o centro de irradiação do conhecimento. Fato que já perdeu grande parte do seu brilho ante a sociedade da informação em que vivemos. Nesse contexto, os métodos tradicionais passaram a ser repensados e uma das soluções encontradas foi a interação destinadas a potencialização do processo de ensino-aprendizagem pelo viés da ludicidade. A demanda imposta pela sociedade de hoje nos leva a ver a necessidade de um professor “ orientador das aprendizagens”, “agilizador do processo” ensino-aprendizagem e o aluno um verdadeiro pesquisador. A escola tradicional ainda tem dificuldade em lidar com o lúdico na sala de aula. Professores ainda não recebem formação acadêmica para a prática da ludicidade. Nos moldes

em que ela está constituída - voltada para a transmissão do conhecimento ao invés de contemplar a formação do aluno para a vida -, não comporta a formação lúdica. A escola tradicional não comporta um modelo lúdico, no entanto, hoje se discute conceitos de ludicidade, mas não se vivenciam atividades lúdicas em sala de aula, o que denota a dificuldade desta transposição didática, uma vez que passa pela própria experiência que o professor construiu ao longo de sua formação acadêmica e que estão internalizadas (ALMEIDA,2013) Não é a toa tal posicionamento conservador em englobar a ludicidade a prática docente, pois esta pressupõe renúncia do professor quanto a centralidade da aprendizagem, ou seja, o professor deixa de ser o mestre do conhecimento e passa a posição de colaborador ou instigador do conhecimento. A produção do conhecimento passa a

ser feita por todos, como aponta Tânia Fortuna “em uma sala de aula ludicamente inspirada, convive-se com a liberdade de expressão, o professor reconhece a importância do protagonismo infantil e suas contribuições”. Desta forma, podemos apontar que a prática educativa lúdica possibilita a formação integral do ser humano. Lúdico tem origem da língua latina e significa jogo. Todavia, com o passar do tempo, essa definição semântica tomou corpo, englobando outras definições como brincar, jogar, estar em movimento. Em outras palavras, significa fazer parte das atividades essenciais da dinâmica humana. (IBIDEM, 2013) Todavia, dentre tantos benefícios trazidos pela ludicidade, o principal consiste em ser uma arte funcional, mas nada repetitivo ou monótono. A ludicidade coloca o ser humano em movimento, Essa formação, digamos que mais completa, é possível na

educação lúdica graças a sua maneira de ser realizada, pois ela envolve quem a realiza, obrigando a estar presente de corpo e alma. Segundo Luckesi o que a ludicidade traz de inovador é a experiência plena, não há lugar para qualquer outra coisa. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis (corpo e mente). A educação lúdica tem como pressuposto a contínua formação do ser humano, pois entende que a criação criativa não é um processo esgotável. Nesse sentido, temos práticas lúdicas em todas as esferas e níveis de aprendizagem. Desde a criança ao idoso. Uma educação lúdica tem o pressuposto de que o ser humano está em permanente construção de si mesmo, ao passo que a pedagogia tradicional é pautada na concepção de um ser pronto. Também pode estar ligada a práticas manuais. Em suma, é a prática onde haja envolvimento e interação. Tanto do ser

consigo mesmo, quanto com outras pessoas ou com o meio em que está inserido. Ligada a formação lúdica e ao desenvolvimento integral e efetivo da criança, a estruturação de cantos de aprendizagem pelo professor, proporciona ao aluno maiores possibilidades de desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem, exatamente por proporcionar o contato real com a diversidade de ações acontecendo ao mesmo tempo em um mesmo espaço. Nesse sentido, o aluno tem a possibilidade de lidar com o novo, o diferente e conseqüentemente, permite que ele busque formas de lidar com essas situações e a desenvolver sua criatividade. Nessa nova esfera de ação, o aluno deve ser agente transformador, ou seja, ele é obrigado a interagir, a se dar, se doar para a ação realizada. Ele a realizará integralmente e de forma prazerosa. Os cantos de aprendizagem diversificada, consistem

em organizar o ambiente a valendo-se de delimitações, ou seja, a divisão da sala de aula em pequenos espaços de aprendizagem onde cada um desses desenvolva uma habilidade do aluno, possibilitando que situações de aprendizagem diferentes possam acontecer simultaneamente **no mesmo espaço**. Estes cantos de aprendizagem devem ser pensados e organizados de forma a que o professor possa observar a totalidade da sala, oferecendo condições de conforto, tranquilidade e autonomia aos alunos para realização das atividades propostas; e ao mesmo tempo, possibilitando o contato visual desses no intuito de garantir a sensação de segurança ao passo que realizam a atividade proposta. Os cantos de aprendizagem, de acordo com Adriana Martins Moreira são, (...) espaços de brincadeiras, planejados para permitir que a criança aprenda a brincar autonomamente

e a se socializar com o grupo. Nesses espaços há constante presença de desafios, superação, conflitos e prazer para que as crianças façam por si só suas próprias descobertas e escolhas, brincando à sua maneira. (MOREIRA, 2012) Tais espaços são divisões da própria sala de aula em pequenas esferas do conhecimento, buscando que as crianças possam desenvolver uma determinada habilidade em cada um destes cantos. De acordo com Horn, o meio é construído com a participação e fator de suma importância para o desenvolvimento das pessoas. É nesse espaço que ele se forma como ser social. É nesse espaço que ele desenvolverá suas habilidades motoras, cognitivas, emocionais, reais ou fictícias. E, sendo a escola também um espaço, cabe ao professor estar sensível a estrutura deste ambiente. O modo como organizamos materiais e móveis, a forma como crianças e adultos

ocupam e interagem com ele são reveladores da concepção pedagógica que permeia a ação docente. Penso na necessidade de educador colocar sempre a frente situações novas e desafiadoras para os educandos, o que leva a construção significativa de conhecimentos. A organização do ambiente escolar deve ser pensada a partir da especificidade de seu público. No caso das crianças, enfileira-los, impondo a eles uma postura rígida, engessada, tem se mostrado pouco eficiente ao processo de aprendizagem - fato comprovado pelos problemas comportamentais, normalmente entendidos pelo educador em sua superficialidade. Nesse sentido, sujeitar o público infantil a longos períodos pode resultar em grande mal-estar, tanto pelo desconforto em si, quanto pela falta de maturidade em virtude da pouca idade. Ao contrário, o ambiente infantil deve ser rico e

diversificado. Deve ser estimulante e desafiador. Deve estimulá-lo a querer saber, aprender, mesmo que ele ainda não possua o total entendimento sobre esse processo. Deve ser desafiador, prazeroso, criando a vontade de explorá-lo e vivê-lo pela criança. De acordo com Farina, a nossa percepção do meio pode também gerar essas sensações. Dessa forma, a escolha das cores pode também colaborar para esse processo, A cor ocupa um importante papel na vida da pessoa, por ser, por meio da percepção que se estabelece, a sucessão da sensibilização, do sentimento, a decisão, da modificação comportamental (atitude) e, inclusive, da reação em função do estímulo cor recebida/resposta. (FARINA, 2005) A aprendizagem pautada nos cantos de aprendizagem diversificada também possibilita a criação da autonomia na criança, característica importante para toda a vida do ser humano e que, uma

vez desenvolvidos ainda na infância possibilitarão maior aprendizagem do ser humano ao longo da sua vida. O desenvolvimento da autonomia na criança por meio dos cantos de aprendizagem é resultado de diversos fatores presentes nesse tipo de estruturação e que devem ser objetivamente pensados pelo professor. Afinal, não podemos jamais nos esquecer de que a aprendizagem lúdica deve sempre ser direcionada. Como primeiro passo para a criação da autonomia na criança, deve o professor estabelecer regras e os alunos devem entendê-las. Uma delas deverá ser a compreensão da criança sobre a necessidade do diálogo. Grosso modo, ela deverá entender que para mudar de canto, ela deverá dialogar. A organização do trabalho pedagógico na educação infantil parte do princípio de procurar proporcionar a criança, o desenvolvimento da autonomia. Na proposta

de trabalho com os cantos, a criança deve construir sua capacidade de negociação por meio da ação, de acordo com suas próprias regras. Deve ser capaz de argumentar com seus colegas sempre que quiser trocar de atividade, a fim de convencê-lo a trocar de canto com ele, isto é, a criança que está no canto das artes e deseja ir para o canto da matemática, deve convencer um colega que ocupa o canto da matemática a trocar de lugar com ele, dado que os cantos são ocupados por um número limitado de crianças, definido pelo educador, em conjunto ou não com a turma. (POLIANA, 2011, p. 57-69) Outra característica importante dessa nova organização se dá quanto a distribuição e acessibilidade do aluno ao material. Não a toa, pois se queremos criar autonomia em nossas crianças, o educador deve dispor todos os materiais que compõem cada um dos cantos, ao alcance da criança, com o objetivo de

descentralizar suas ações da figura do adulto. (Idem) Como a proposta dos cantos visa estimular o desenvolvimento da autonomia da criança é fundamental que todo material e objetos disponíveis na sala de aula estejam ao alcance delas, possibilitando-as, o livre acesso ao que desejam manipular de acordo com a proposta do educador. (Idem) De acordo com Horn, a descentralização do professor da ação desenvolvida é fundamental para a criação da autonomia. A organização do espaço também é necessária para não criar um ambiente hostil ou conturbado para a criança. Cada canto deve estar delimitado para que cada criança consiga vivenciar sua atividade com maior intensidade. É o seu momento de introspecção. A estruturação dos CAD em cada sala dependerá das atividades que serão oferecidas e da programação do professor. O ideal é que essas áreas estejam bem

delimitadas para oferecer o desenvolvimento da autonomia para as crianças. (IBIDEM) O desenvolvimento da aprendizagem a partir da liberdade de escolha e do desenvolvimento de diversas atividades em paralelo possibilita a criança o desenvolvimento da sua autonomia. Esta pratica possibilita a criança o direito a liberdade de escolha e a possibilidade de construir o conhecimento pela troca de experiências. No entanto, devemos também pontuar que, tal liberdade não poderá ser confundida com libertinagem. A criança deverá ter liberdade para escolher o canto de aprendizagem que queiram começar suas atividades, mas não devem praticar o que quiserem. Não se trata de uma aula livre. Suas atividades devem ser planejadas e direcionadas. Devem executar os trabalhos quando lhe for autorizado, e não quando estes quiserem. Não é permitido fazer o que quiser, em uma prática

meramente espontânea e sem organização. De acordo com Barbosa, “quanto mais o espaço estiver organizado, estruturado em arranjos, mais ele será desafiador e auxiliará na autonomia das crianças”. (BARBOSA, 2008, p. 124) nesse sentido, o papel e postura do professor são fundamentais para obtenção do êxito nas tarefas propostas. A este caberá mediar o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em metodologias que potencializem o processo de aprendizagem é tarefa que cabe a todos nós educadores. Repensar nossa forma de atuar e muitas vezes, reconstruir ou adaptar métodos já existentes pode ser uma boa maneira de ajudar nossas crianças a se construírem como seres sociais. Notamos ao longo de nossa análise que o uso dos cantos de aprendizagem é mais comumente utilizado na educação infantil. No entanto, notamos que tal experiência, tão benéfica para esse nível educacional, pode também ser vitoriosa no nível seguinte, ou seja, no ensino fundamental, ciclo I. E esta possibilidade se dá pela permanência do “gostar de brincar”. Nesse sentido, pudemos notar que a arte do brincar aprendendo, inserida aos moldes do ensino lúdico, direcionada e orientada pelo educador, pode gerar grande qualidade no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. E esta relação é possível graças ao desenvolvimento e implantação do ensino lúdico no sistema escolar. Entender que a criança, mesmo tendo evoluído academicamente ainda preserva em si a infância é de suma importância para o professor. Em linhas gerais, deve-se entender que a criança ainda está em processo de adaptação as regras de comportamento. Nesse sentido, os diversos casos de indisciplina e dificuldade de aprendizagem podem ser considerados também como resultado da tentativa radical de tirar da criança seu hábito de estar em movimento. E esse processo se dá quando os enfileiramos e os tiramos do contato direto com o meio em que ele está inserido. Nessa perspectiva, notamos que o uso dos cantos de aprendizagem diversificada possibilita a criança estar em movimento, em contato com si mesmo e com o ambiente que a circunda, bem como a interação com os colegas do seu canto e dos outros cantos também. E por fim, possibilita também que a criança crie autonomia em suas ações, que vão desde a escolha do canto que quer ficar até o uso autônomo dos materiais e o desenvolvimento das suas atividades de acordo com sua imaginação. Nesse momento, a autonomia também poderá fazê-los se adequar as regras de maneira muito mais sólida e eficiente, pois ele viverá tais regras, ao invés de apenas ouvi-las, como por exemplo, a necessidade do diálogo com os outros colegas no intuito de mudar de canto. É uma regra da atividade, mas também da construção permanente do ser humano.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A.. "Recreação: ludicidade como instrumento pedagógico" IN Cooperativa do Fitness. Disponível em <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Pesquisa feita em 20/11/2013.
- BARBOSA, M. C. S. Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009.
- DALLABONA, S.R.; MENDES, S. M. S.. "O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar" IN: Instituto Catarinense de Pós-graduação (ICPG). Disponível em <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev04-16.pdf>. Pesquisa feita em 24/11/2013.
- ELIAS, M. D. C. De Emílio a Emília: A trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000. – Pensamento e ação no Magistério.
- FARINA, M. Psicodinâmica das Cores em Comunicação. São Paulo: Edgard Blucher LTDA. 2005.
- FREINET, C. As técnicas Freinet da escola moderna. Lisboa. Editorial Estampa Ltda, 1975.
- FORTUNA, T. R. Formando professores na Universidade para brincar. IN: SANTOS, S. M. P. dos (org.). A ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, 2001.
- HORN, M. G. S. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed. 2004.
- LUCKESI, C. C. "Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese" IN Ludopedagogia – Ensaio, Salvador, 2013. Disponível em http://d.yimg.com/kq/groups/13482173/775480219/name/educacaocao_ludicidade_e_prevencao_das_neuroses_futuras.doc. Pesquisa feita em 22/11/2013.
- MOREIRA, A. M.; CONSIGLIO, I. L. da S. "Creches enquanto espaço de aprendizagem: desafios, limites e possibilidade do trabalho com cantos no desenvolvimento de crianças do berçário" IN: VI Colóquio internacional "Educação e contemporaneidade". São Cristão-SE. 20 a 22/09/2012. Disponível em http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo_10/PDF/5.pdf. Pesquisa feita em 27/01/2014.
- PIAGET, J. I. A Representação do Espaço na Criança. Porto Alegre, Artmed, 1993.
- POLIANA, H.; ISIDIO, I. "O design e a organização do espaço pedagógico na educação infantil: o educador e os cantos de atividades diversificadas" IN Cadernos da escola de comunicação. Curitiba, 11: 57-69. Disponível em <http://apps.unibrasil.com.br/revista/index.php/comunicacao/article/viewFile/1018/863>. Pesquisa feita em 27/01/2014.
- Projeto IBM-KIDSMART Brasil. Cantos de atividades diversificadas. São Paulo, 2001. Disponível em <http://linguaportuguesafacil.wordpress.com/um-passeio-pelo-mundo-da-pedagogia-freinet/>. Acesso em 27/01/2012.
- ZABALZA, Miguel. Qualidade na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Foto: <https://casinhadeleitura.files.wordpress.com/2010/04/encerramento-das-atividades-lc3badicas-do-1c2b0- semestre-2.jpg>



RITA DE CASSIA SODERO SALLES TURNES

Professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental Ida Prefeitura do Município de São Paulo em Emei Perimetral I – Paraisópolis; Professora de Ensino Fundamental do Colégio Visconde de Porto Seguro (1º Ano); Formada em Pedagogia Plena, Orientação Educacional e Administração Escolar na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP); Formada em Psicopedagoga Clínica e Institucional na Faculdade Santo Amaro; com Especialização em Educação Infantil (FEUSP). Estudos encaminhados sobre Educação Ambiental, Educação para a Diversidade e Inclusão.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS E BRINCADEIRAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Este artigo procura mostrar e avaliar o quanto a necessidade da ludicidade está presente no cotidiano escolar e isso vem contribuindo com as concepções psicológicas e pedagógicas do desenvolvimento infantil. Dessa forma, as atividades lúdicas ajudam a vivenciar fatos e favorecer aspectos

da cognição. Brincadeiras e jogos podem e devem ser utilizados como ferramenta importante para o auxílio do ensino aprendizagem bem como para que se estruturem os conceitos de interação e cooperação sociais. O brincar está presente no cotidiano da criança, pois

é a fase fundamental e mais importante para o desenvolvimento. Sabendo-se que um dos principais objetivos da escola é proporcionar a socialização e incentivar os trabalhos em grupo, trocar ideias, estratégias, o que acontecem por ocasião dos jogos.

Palavras-chave: Ludicidade; Brincadeiras; Jogos; Socialização; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Existem diferentes maneiras em que a atividade lúdica pode contribuir para a aprendizagem na Educação Infantil, pois notamos a sensação de prazer que envolve as crianças em suas atividades do dia a dia, que por sua vez, desenvolvem maior interação com professores e colegas, além de trabalhar particularidades sobre estratégias de leitura, o objetivo do jogo e conceitos específicos do universo escolar. A brincadeira e os jogos não são apenas um passatempo, são também formas de despertar na criança a autoconfiança, desenvolvimento psicomotor, afetividade e as principais formas de socialização, pois por meio do brincar, a criança aprende regras e limites do seu cotidiano. É importante ressaltar que brincadeiras e jogos que contribuem para o desenvolvimento da autoestima da criança pode ser o início para se trabalhar a ludicidade e também investigar como a criança vivencia atividades lúdicas na escola, em seu contexto familiar, além de analisar se a criança consegue aprender um conhecimento mais rápido por meio dessas atividades. A brincadeira se torna, assim, uma rica fonte de comunicação e interação entre pares. Na perspectiva Vygotskyana, a criança inserida no meio social, que inclui a comunicação e a interação entre pares, é produto do contexto cultural, o que facilita a exploração da sua criatividade, imaginação e suas experiências. E a proposta do lúdico está em transmitir uma ação direta e verdadeira para as práticas escolares, onde se percebem educação e conhecimento, pensamentos, a fala e os seus sentimentos. De acordo com Vygotsky: 'A brincadeira cria para as crianças uma "zona de desenvolvimento proximal" que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual do desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz'. (Vygotsky, 1984, p.97). Para que o exercício da brincadeira seja como nos propõe o autor, seria necessária uma reflexão sobre o modo como as crianças da Educação Infantil interagem com este objeto, ou seja, como fazem dos jogos e das brincadeiras algo reflexivo e um dos andaimes mais importantes para avanços cognitivos e sociais. É por meio do jogo que a criança é capaz de impor aos elementos significativos distintos e desenvolver sua capacidade de abstração, começar a agir independentemente

daquilo que vê, operando com significados diferentes da simples percepção do jogo/brincadeira. É necessário que os professores/escolas observem a importância do processo do pensamento lógico de cada criança em pleno processo de desenvolvimento e possa intervir com ludicidade e inteligência a cada

necessidade de aprendizado. Creio que é importante reforçar que tudo se inicia com vínculos afetivos. Na grande maioria dos jogos e brincadeiras que transitam na Educação Infantil, professor e aluno já se conhecem, já estabeleceram respeito mútuo. Às vezes, esse respeito se constrói em segundos, com um sorriso

ou com um brilho nos olhos. Independentemente de como criamos vínculos, o que a maioria das crianças mostra, nesse momento único, é a vontade de falar, se expressar e trocar ideias com quem está ao seu redor, interessado pelo o que há de trocar.

BRINCADEIRAS E MUSICALIDADE: EDUCAÇÃO LÚDICA E COM SIGNIFICADO

O lúdico tem origem da palavra latina "ludus", o que quer dizer jogo. Ele é necessário para o desenvolvimento infantil, já que a criança necessita de brincadeiras e músicas para o seu crescimento, pois desde muito cedo ela se comunica por gestos, depois por sons, representando papéis em suas brincadeiras, desenvolvendo assim sua criatividade e sua imaginação. [...] 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 brincadeira e a musicalidade não dependem da época, classe social ou até mesmo da cultura. Tem por finalidade demonstrar o mundo de fantasias, um mundo de sonhos, transformado no mundo do faz de conta, mostrando o contrário do que dizem as antigas civilizações, os quais tratavam as crianças de maneira diferenciada da de hoje em dia, ou seja, desconsideravam a importância

da brincadeira no seu desenvolvimento cognitivo. Tanto as brincadeiras quanto a música fazem com que a criança aprenda com alegria e de forma prazerosa, sendo assim necessárias no processo pedagógico, pois o lúdico possibilita para a criança um significado maior no processo de ensino aprendizagem, estimulando a vida social e construtiva da mesma. Segundo Mota: "A ludicidade do mundo infantil busca resgatar a trajetória da música no mundo da criança que esta está e estará sempre presente,

esperando somente uma oportunidade de aflorar seus sons, ritmos, harmonias e melodias tão importantes no desenvolvimento infantil.”(Mota, 2005, p. 611)

Ao brincar a criança estimula sua sensibilidade visual e auditiva, exercitando sua imaginação, pois a rotina das crianças em apenas comer, dormir e assistir a desenhos animados, com os quais os alunos já estão acostumados, como o vivenciado, impede com que as mesmas se socializem, interaja e construa conhecimento. Por meio das atividades lúdicas a criança reproduz várias situações vivenciadas no dia a dia, as quais se reelaboram pelo faz - de - conta e pela sua imaginação, além de dar cor e leveza à rotina de sua vida. As atividades lúdicas podem ser uma brincadeira, um jogo, uma música ou qualquer outra atividade que permita tentar uma situação de interação. Porém, mais importante do que o tipo de atividade é a forma como é dirigida e como

é vivenciada, e o porquê de estar sendo realizada. Toda criança que participa de atividades lúdicas, adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável, que gera um forte interesse em aprender e garante o prazer. Na educação infantil, por meio das atividades lúdicas a criança brinca, joga e se diverte. Ela também age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. As atividades lúdicas podem ser consideradas tarefas do dia a dia nessa fase do desenvolvimento. O jogo, ao ocorrer em situações sem pressão, em atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou perigo, proporciona condições para aprendizagem das normas sociais de modo geral. A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamento que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro ou punição. Assim, passamos a falar

sobre a aprendizagem significativa. Uma criança ou um aprendente cujo caminho para o aprendizado possui um jogo, uma brincadeira, uma música que lhe permita fazer relações cognitivas reais, passa a aprender e a utilizar este seu novo aprendizado em diferentes perspectivas de sua vida. Segundo Moreira: “Uma aprendizagem significativa resulta do processo que se dá entre a composição antecipada de conteúdos estudados ou absorvidos anteriormente e que influenciam na maneira de recebimento dos conteúdos novos. Estes, por sua vez, passam a influenciar as antigas informações, tornando a aprendizagem cognitiva, ou seja, a integração do conteúdo aprendido numa estrutura mental ordenada. Há, no processo, uma interação cujo resultado modifica tanto a nova informação, que passa então a ter significado, como o conhecimento específico já existente, relevante, na estrutura cognitiva

do indivíduo sujeito da aprendizagem.” (Moreira, p.71, *Corpo em movimento na Educação Infantil*) Dentro deste pensamento, temos que o professor que se utiliza dos recursos lúdicos e prazerosos no ensino e na aprendizagem de seu aluno, passa a adquirir uma vasta oportunidade de recursos positivos e significativos,

não perdendo de vista o referencial da cultura, que por sua vez, é muito importante, pois retrata a história de um povo e nesse contexto, o jogo tem um elo com historicidade dos antepassados da humanidade, que deixaram um legado de modalidades lúdicas que servem como entretenimento e lazer.

No dia a dia, percebe-se uma grande dificuldade de falar/atuar sobre o lúdico, pois por alguns não é considerado coisa séria. Na sala de aula, o lúdico deve ser tratado no sentido de dedicação ou atribuição de significados, pois o trabalho com ludicidade requer do professor dedicação e seriedade.

O PROFESSOR E SEU PAPEL FRENTE À LUDICIDADE

São na interação com os próprios brinquedos e o meio que as crianças vão construindo os seus conhecimentos, ou seja, por meio das atividades lúdicas dentro das suas variedades, elaborando e reelaborando, sempre em processo de construção do pensamento e da lógica do próprio jogo/brincadeira. Segundo Kishimoto: “O jogo sempre inclui uma intenção lúdica do jogador”. (KISHIMOTO, 2010, p. 28). Com isso, os jogos e as brincadeiras devem permear a atividade pedagógica, permitindo aos educandos o

contato com temas relacionados ao mundo em que vive. É através da brincadeira que a criança poderá ampliar a sua própria liberdade e sua expressão, bem como sua criatividade ao manipulá-los. Debater o conceito de ludicidade presume-se entender a significação de jogos, do brincar, da brincadeira e do brinquedo, e como estas maneiras de brincar se diferenciam de uma cultura para outra. E para nos mostrar esta estrutura tão formal e importante na vida de todos nós, ninguém mais direto e perfeito do que o educador/

professor, o qual está lidando diretamente com o educando. As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, musicais, corporais, propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica. É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Conseqüentemente é ele que organiza sua base

estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. (BRASIL, 1998, p. 28. v.3). Ressalta-se que, de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), é o professor quem deve administrar o tempo das atividades, não podendo a criança ficar sem um direcionamento, pois se não houver um direcionamento das atividades, estas podem não contribuir para o desenvolvimento dos participantes. O educador tem ampla responsabilidade em estar bem informado sobre a pedagogia do brincar em

sala de aula, desde que sejam oferecidas atividades lúdicas de alta qualidade, pois ele é o responsável pelo avanço do processo de ensino aprendizagem. Cabe a ele desenvolver novas práticas educativas que permitam as crianças um maior aprendizado. "A participação em jogos representa uma conquista cognitiva, emocional, moral e social para a criança e um estímulo para o desenvolvimento do seu raciocínio lógico". (PCN, 1997, p. 49). Ressalta-se que a aprendizagem é o mais frequente motivo pelo qual o jogo é considerado importante para a educação, em que o brincar se torna realmente significativo com a ajuda dos seus educadores. Embora muitas vezes observasse que alguns professores usam os jogos em sala de aula apenas como passatempo, deixando as crianças brincando sem nenhuma orientação, tornando a aula sem nenhum objetivo para o ensino e a aprendizagem, e

muitas vezes a criança perde o estímulo com o jogo e principalmente o aprendizado. "As crianças precisam não apenas de tempo e espaço para brincar e praticar habilidades, elas precisam também de pais/professores que as ajudem a aprender essas habilidades". (MOYLES, 2002, p. 46). É importante não só a participação dos professores no processo de ensino aprendizagem através do lúdico, mas os pais devem incentivar os filhos desde cedo, lhes trazendo brinquedos, brincadeiras e jogos adequados a faixa etária em que a criança se encontra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se ao longo do desenvolvimento do artigo que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade. Considerar a questão dos jogos, brinquedos e brincadeiras enfatizando o seu valor educativo significa construir a valorização do lúdico no espaço escolar como uma forma de acolhimento a criança que está, a princípio, descobrindo o mundo do conhecimento, e ao ingressar nesse mundo, ela é recepcionada pelos brinquedos e brincadeiras. A mesma, por sua vez, se familiariza rapidamente em um novo ambiente. Há professores que afirmam que as crianças aprendem melhor brincando, ao invés de atividades diretamente escritas. Para alguns pais, a escola deve propor atividades lúdicas aos seus filhos, porém outros aparecem com posturas arcaicas, as quais creem que a criança dever ir a escola estudar, pois brincadeira é para fazer em casa. Isso se deve a concepções errôneas acerca do tema ludicidade e aprendizagem escolar. O lúdico desempenha um importante papel na aprendizagem, pois por meio desta prática o sujeito busca conhecimentos do corpo, do ambiente, dos colegas e tem a percepção de si mesmo como parte integrante na constituição de sua aprendizagem, que resulta numa nova dinâmica de ação, possibilitando uma construção significativa do conhecimento. As atividades lúdicas garantem uma aprendizagem significativa para toda criança, inclusive aquelas com dificuldades de aprendizagem, bem como o prazer, a socialização, o respeito, a individualidade. Cada criança estará aprendendo no seu ritmo, criando hipótese, chegando à conclusão e elaborando suas regras. Podemos dizer, ainda, sobre a relevância da ludicidade na formação do profissional, visto que esse conhecimento irá transitar por todos os enfoques que fazem parte do universo infantil, permitindo aos educadores em formação, condições lúdicas de aprendizagem, demonstrações de possibilidades dentro da ludicidade para o processo de ensino e aprendizagem, ou até mesmo demonstrações da prática do lúdico embasadas nas teorias, muitas vezes exaltadas em salas de aula. Cabe, portanto, aos cursos de formação do profissional da educação se engajar também nestas novas práticas educacionais. É possível considerar que os jogos, brinquedos, brincadeiras, fantasias enfim o lúdico faz parte da constituição de todo indivíduo, independentemente de condições sociais. As atividades lúdicas auxiliam na descoberta da criatividade, de modo que a criança se expresse, analise, critique e transforme a realidade a sua volta.

Por fim, resta dizer que dos profissionais envolvidos essenciais à criança, sendo o lúdico permite novas e infraestrutura. Assim, característica somatória ao maneiras de a criança se podemos obter uma educação processo de aprendizagem. desenvolver, associado a de qualidade, capaz de ir fatores como capacitação ao encontro dos interesses

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

Kishimoto, Thizuko Morchida. O jogo e a Educação Infantil, Editora Pioneira, 2010.

Moreira, Wagner e Vilma Piccolo. Corpo em movimento na Educação Infantil, p. 71.

MOTA, G. Pesquisa e formação em educação musical. Revista da Abem, Porto Alegre, n. 8, 2005.

MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOYLES, Janet R. A excelência do brincar: A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Parâmetros Curriculares Nacional, 1997, p. 49.

VYGOTSKY. A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.



Foto: <http://www.bomdespacho.mg.gov.br/wp-content/uploads/2014/07/educacao-ambiental-1.jpg>



ROSA MARIA CARDOSO

Diretora de Centro de Educação Infantil na Rede Municipal de ensino de São Paulo.
Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Ludopedagogia

PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL VOLTADO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pesquisa explora a importância de abordar a temática ambiental em instituições de educação infantil. Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico para compreender a legislação e os conceitos de cada um dos temas para servir como subsídio para a criação de um projeto de educação ambiental. Foi realizado também um trabalho de campo onde visitamos um Centro de Educação Infantil situado na Zona Leste do município de São Paulo. A partir disso, foram estabelecidas as principais diretrizes para nortear um projeto de educação ambiental voltado para crianças de zero a cinco anos. O projeto engloba ações que já estão em andamento na unidade escolar como alimentação saudável e contação de histórias e expande o conteúdo para aproximar as crianças de sua relação com o meio ambiente. Foi proposto atividades ao ar livre como criação de hortas, aproveitando o espaço externo na instituição bem como confecção de brinquedos a partir de sucata. Em suma, com esse projeto, espera-se contribuir para a formação cidadã da criança, maior envolvimento da comunidade e difusão da conscientização ambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Educação Infantil; Desenvolvimento Sustentável

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo estabelecer um projeto de Educação Ambiental voltado para instituições de educação infantil. Tal projeto será capaz de contribuir para que os educadores possam abordar assuntos sobre o meio ambiente em macro e micro escala, difundir o conhecimento adquirido por toda a comunidade, trazer às crianças um contato direto com o ambiente externo e despertar o interesse das crianças pela natureza. A pesquisa foi desenvolvida tendo como base a revisão bibliográfica acerca do assunto, bem como, uma visita a campo em um dos Centros de Educação Infantil (CEI) municipais de São Paulo, neste caso, o CEI Vereador José Bustamante. Inicialmente, foi realizada uma análise dos principais conceitos envolvidos para o entendimento do tema:

desenvolvimento sustentável, educação ambiental e ensino infantil. Em um segundo momento, foi realizado um reconhecimento da unidade Vereador José Bustamante e, por fim, foi proposto um projeto tendo como parâmetro a bibliografia e as observações verificadas em campo. Com isso, propomos um projeto que poderá ser aplicado em outras unidades de ensino com ênfase na educação infantil.

Recentemente a mídia tem dado mais destaque para questões de sustentabilidade e gestão de recursos ambientais. Por isso, elaborar um projeto de educação ambiental voltada para crianças que frequentam instituições de educação infantil permite a conscientização de funcionários, crianças, pais e comunidade que serão envolvidos. Deste modo, esperamos trazer a luz os diversos benefícios que este tema poderá trazer para o

desenvolvimento da criança como cidadã e também como um futuro agente difusor de uma sociedade sustentável.

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

O desenvolvimento sustentável é amplamente difundido nas escolas, mídia e discursos políticos e empresariais. Contudo, ainda gera muita divergência quando nos questionamos sobre o que representa, de fato, um desenvolvimento efetivamente sustentável. O conceito foi estabelecido em uma Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1983 que criou a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. O documento resultante dessas discussões foi denominado *Nosso Futuro em Comum* ou *Relatório de Brundtland*, que presidiu a assembleia. Neste relatório, apresentado em 1987, o desenvolvimento sustentável é entendido como: “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas necessidades”. Desse modo, o desenvolvimento

sustentável pressupõe que a geração atual consiga, de fato, desenvolver-se social, economicamente e ambientalmente sem comprometer gerações futuras. Sachs (1988) acrescenta ainda que, para que as estratégias sejam eficazes, devem abranger as cinco dimensões do *ecodesenvolvimento*: sustentabilidade social, econômica, ecológica, espacial e cultural. No que tange a cada uma dessas dimensões entende-se por sustentabilidade social a distribuição de renda e oportunidades; sustentabilidade econômica por sua eficiência em termos macrossociais; sustentabilidade ecológica como formar alternativas de intervenção e baixo impacto entre ser humano e natureza. E, por fim, considera sustentabilidade espacial como o equilíbrio entre o ambiente urbano e rural e sustentabilidade cultural como respeito e estímulo as diferenças.

Desse modo, percebemos que o conceito de desenvolvimento sustentável não abrange somente o âmbito ambiental, mas também deve estar vinculados aos aspectos sociais, culturais e econômicos. Trata-se de um processo de melhoria contínua a fim de permitir avanços no longo prazo sem comprometer gerações futuras.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Após a discussão e conceituação acerca do desenvolvimento sustentável o próximo passo será estabelecer os princípios da educação ambiental. As crises ambientais e maior destaque dessas questões nos grandes veículos de massa contribuíram para que a discussão fosse trazida para o âmbito da educação. A Educação Ambiental surgiu pela primeira vez como política pública mediante o estabelecimento da Política Nacional do Meio Ambiente, lei 6.938 de 1981. Posteriormente, o Artigo 225, parágrafo 1º, inciso VI da Constituição Federal Brasileira (1988) institui como competência do Poder Público “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para preservação do meio ambiente”. Além da Constituição, a educação ambiental também está presente em outras legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional e também a criação da Política Nacional de Educação Ambiental. A Política Nacional de Educação Ambiental foi instituída pela Lei nº 9.795 de 1999 e define educação ambiental em seu Artigo 1º: Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades 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) Vemos, então, que fica instituído como um processo, ou seja, está atrelado a um conceito de continuidade e também de construção de valores voltados à sustentabilidade. Desse modo, podemos compreender a educação **ambiental como:** Um processo permanente, no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do Meio Ambiente

e adquirem os conhecimentos, os valores, as habilidades, as experiências e a determinação que os tornam aptos a agir individual e coletivamente para resolver problemas ambientais presentes e futuros. Deve também salientar a necessidade de criação de um novo estilo de desenvolvimento que inclua crescimento econômico, igualdade social e conservação de recursos naturais, capaz de propiciar relações mais humanas, fraternas e justas entre os homens, e destes com o seu entorno natural, atingindo níveis crescentes de qualidade de vida. (DIAS, 1992, p. 92) Dessa forma, Dias acrescenta novos elementos ao conceito. Ele traz à luz a ampliação desse tema ao incluir também o desenvolvimento econômico e social em adição ao ambiental, citado anteriormente na Política Nacional de Educação Ambiental. Pressupõe-se que, desse modo, que ações de caráter

ambiental auxiliem na retomada de valores fraternais entre os moradores e o meio ambiente. A atuação em conjunto e participativa faz com que as interações sejam mais fortes entre a própria comunidade e o meio ambiente. Para que haja uma educação ambiental transformadora, efetiva e permanente, torna-se necessário que a população tenha consciência dos problemas a serem enfrentados, como ocorre a dinâmica destes processos e quais suas consequências. Ressalta-se, então, a importância

da conscientização como um passo a ser executado para que a ação produza os efeitos esperados: [...] para que emergja uma cultura política que prioriza a sustentabilidade faz-se necessário também o advento de uma consciência ecológica e a sua formação de pende também da concretude e amplitude das práticas implementadas pela educação ambiental. (RUSCHEINSKY, 2004, p. 53) Portanto, entendemos que para o desenvolvimento da educação ambiental

efetiva não basta apenas, por exemplo, explicar cientificamente o impacto de determinada ação sobre recurso natural. O processo precisa fazer parte do cotidiano de cada indivíduo que precisará adquirir essa consciência pouco a pouco. A percepção e a forma como aborda o assunto trata-se de um processo contínuo de valoração e entendimento do seu papel perante o tema.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO INFANTIL

No Brasil, em 1996 foi instaurada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) que define, em seu Art. 29, educação infantil como: Primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

Posteriormente, a Resolução CEB nº1 de 1999 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em seu Art. 3º, inciso IV expõe: As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem

buscar a partr de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. (BRASIL, 1999)

Desse modo, espera-se que a educação infantil

seja capaz de lidar com essa etapa da vida da criança. Em consonância com a legislação apresentada é preciso que as instituições de ensino propiciem o seu desenvolvimento integral, inclusive, em sua formação como cidadã e também para desempenhar seu papel na sociedade. Segundo Elali (2003), a organização do espaço escolar em instituições de educação infantil, de modo geral, não foram planejados para facilitar o contato da criança com a natureza. A autora destaca ainda que, ao passo que, as crianças anseiam por áreas abertas e naturais para sentirem-se livres para brincar na grama e árvores, os adultos, valorizam a segurança e controle dos espaços construídos. Como resultado, vemos que cada vez mais crianças crescem e tornam-se adultas que não tiveram relação direta com a natureza e, portanto, passam a vê-la como algo distante e não criam vínculos afetivos.

Ao ter consciência da importância da educação ambiental para a formação da criança somos capazes de compreender ainda que ao lidar com projetos de temática ambiental nessa fase da vida pode render uma nova percepção sobre o futuro. Trabalhar com a criança questões ambientais faz com que ela cresça tendo ciência dessa percepção da sua interação com o meio ambiente bem como sobre os impactos de suas ações causam. A Lei 9.795/99 institui a Política Nacional de Educação Ambiental e contribui para reiterar o que foi mencionado anteriormente. Em seu Artigo 2º estabelece que: “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal”. Ou seja, ao passo que a educação infantil deve contribuir para

a formação plena da criança, a educação ambiental deve estar presente ao longo de todo o processo educativo. Desse modo, ambos acabam tornando-se complementares e atuando em conjunto para o desenvolvimento da criança como cidadã consciente. Trabalhar com questões de cunho ambiental na educação infantil vai aproximar as crianças com a natureza, melhorar sua percepção sobre o mundo e como nossas ações são capazes de causar impactos no meio ambiente. Projetos que envolvam toda a instituição podem expandir ainda mais os resultados engajando também os pais e a comunidade tornando-os agentes participativos.

CEI JOSÉ BUSTAMANTE

O Centro de Educação Infantil visitado, localiza-se na zona leste do município de São Paulo, possui 50 funcionários e 134 alunos. Instalado em um espaço de 1.600m² possui: sala de diretoria, coordenação, lavanderia, cozinha, refeitório, lactário, banheiros, fraldários e salas de aula. A área externa possui playground, mesinhas para interação e socialização das crianças e uma ampla área contendo árvores e um pátio livre.

Atualmente, os projetos em andamento pela unidade são: Projeto

Alimentação Saudável, Projeto Higiene e Saúde, Projeto Compartilhando Saberes e Semeando Cultura de Paz na unidade (voltado aos novos funcionários), Projeto Leitura Reconto e Brincadeiras na Educação Infantil e, por fim, Projeto Circulo de Leitura. O CEI trabalha com uma série de projetos voltados tanto para seus funcionários quanto para seus alunos, podendo também ser expandido para os pais e comunidade por influência da própria criança. A unidade atua fortemente no projeto voltado para contação de

histórias e incentivo ao hábito da leitura, dispondo ainda de uma funcionária exclusiva para contar as histórias para as crianças e fazer a curadoria do material usado nas rodas de história. Constatou-se também que a unidade possuía um projeto voltado para o meio ambiente, porém, no início do ano foi interrompido para passar por uma nova atualização. Até então, o projeto envolvia plantação de sementes no algodão e atividades de recorte e colagem para as crianças maiores.

PROPOSTA PARA CRIAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A proposta do projeto de educação ambiental é embasada no que foi analisado na unidade Vereador José Bustamante, entretanto, pode ser aplicado e, se necessário, adequado para outras instituições de ensino infantil.

Primeiramente, procurou-se abordar os objetivos da educação ambiental na

relação com o meio ambiente. Segundo Sauv  (2005) o educador deve levar em consideração as múltiplas facetas dessa relação que correspondem a modos complementares de apreender o meio ambiente como:

- Natureza; construção do sentimento de pertencimento, explorando

vínculos existentes entre identidade, cultura e natureza;

- Recurso; gestão das condutas individuais e coletivas com respeito aos recursos vitais extraídos deste meio.
- Problema; estímulo a resolução de problemas reais e concretização de projetos de prevenção, fortalecendo o sentimento de que se

pode fazer alguma coisa e estimulando a vontade de agir.

- Lugar em que se vive; exploração e redescobrimto do lugar em que vive com um novo olhar analítico e apreciativo, redefinindo às relações com o lugar em que se vive.

- Projeto comunitário; cooperação e parceria para realização de mudanças desejadas, aprendendo a viver e a trabalhar em conjunto. Por meio dessas interações e formas de perceber o meio ambiente foi possível desenvolver um projeto focado na escola de educação infantil sem desconsiderar seu impacto para toda a comunidade. O CEI já possuía um projeto base para difundir a importância do meio ambiente, e também outros em andamento associados a alimentação saudável, higiene e contação de histórias. Por isso, os tomamos como base e ampliamos sua abrangência para interligados como um grande projeto

interdisciplinar. A proposta pode ser segmentada de acordo com as seguintes ações:

1- Informar e sensibilizar

a. Contação de histórias sobre natureza

b. Sessão cinema com desenhos e filmes infantis sobre o tema

c. Músicas sobre o meio ambiente

2- Envolver

a. Empréstimo de livros sobre o meio ambiente

b. Atividades de colagem sobre animais e plantas

c. Apresentação dos alimentos e recursos naturais

3- Agir

a. Desvendando o ambiente

b. Reciclagem e sucata

c. Horta

Informar e sensibilizar

O primeiro passo é aproximar a criança das

questões ambientais. A proposta é agir mais ativamente em tópicos como natureza, animais e plantas aproveitando os meios que a instituição já dispõe para trabalhar com as crianças. Neste caso, já faz parte da rotina das crianças rodas de histórias e músicas e sessão cineminha.

Músicas, desenhos e filmes infantis que abordam o meio ambiente serão incluídas entre as atividades semanais de cada turma e a contação de histórias também trará o tema para utilizar durante as rodas de história. Os educadores podem trabalhar com sementes de árvores, construção de cenários para a contação de histórias com materiais reciclados. Trazer materiais visuais e palpáveis para as crianças interagirem também é fundamental para atrair a sua atenção e estreitar seu contato com o tema.

Envolver:

As atividades devem estar sempre pautadas em atrair a atenção das crianças e aproximar essas questões com o seu cotidiano e vivência diária a fim de evitar que as crianças compreendam a natureza como algo distante de sua realidade. Tendo isso em vista, o segundo passo é transmitir esse contato também para os lares das crianças. Nessa etapa os professores devem estimular o empréstimo de livros sobre o assunto. No dia a dia as turmas de crianças maiores poderão fazer recortes e colagens sobre animais e plantas ao passo que todas as salas poderão trabalhar os sentidos: olfato, paladar, tato, etc para descobrir novas frutas, sementes e legumes. Atividades como esta despertam o interesse das crianças e estimulam a interação com as outras crianças.

Agir:

A terceira etapa do projeto consiste em dar as crianças

o controle para agir. Até o momento, elas já tiveram algum grau de interação, mas nessa fase terão um contato direto. Os educadores trabalharão com materiais de sucata que as próprias crianças poderão escolher e decorar livremente com pinturas e colagens para brincar de imaginar. Dessa forma, fixaremos a ideia de que os materiais que consideramos “lixo” podem ser reutilizados. Seguindo a mesma linha de raciocínio também serão espalhadas lixeiras de coleta seletiva para estimular funcionários, alunos e pais que frequentem o local a fazerem a coleta para que o material possa ser recolhido e reutilizado novamente na cadeia de consumo e economizando no uso de matéria-prima. Além disso, as crianças poderão explorar a área externa da escola, observando plantas, flores, insetos e sua interação com o meio. O projeto da horta feita pelos alunos também será desenvolvida nessa fase.

Desse modo, as crianças ficarão cada vez mais próximas e em contato direto com a natureza. Os pais serão convidados a ver o resultado do trabalho das crianças para estimular a interação com a escola e com a natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos que muito tem se discutido acerca da importância da conscientização ambiental para gerações futuras, porém, apesar de todo o destaque recebido pouco se faz na prática para que se crie essa percepção.

Nesta pesquisa buscou-se integrar as diretrizes da educação ambiental com as orientações da educação infantil de modo a trabalhar em conjunto para o desenvolvimento pleno da criança. Sobretudo nos grandes centros urbanos, as crianças crescem em ambientes internos e

com pouco contato com ambientes naturais. Isso causa um distanciamento emocional e um sentimento de que as suas ações não impactam no meio ambiente.

Por conta disso, a proposta feita neste trabalho busca retomar esse contato de modo que essa consciência ambiental seja construída paulatinamente e permaneça até a sua fase adulta. Os benefícios de trabalhar com educação ambiental durante a etapa da infância é que ela passa a fazer parte da vivência desde a primeira fase de sua

vida e estabelece um vínculo emocional e participativo.

No curto prazo já é possível notar diversas vantagens tais como: maior interação e sentimento de responsabilidade por parte das crianças, funcionários e comunidade. A comunidade passa a se mobilizar para preservar o lugar em que se vive. As crianças interagem entre si e com seus pais, além de também trazer benefícios psicomotores e estimular o imaginário infantil.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Política Nacional do Meio Ambiente, lei Federal 6.938/81 de 32 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. Brasília, 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm>. Acesso em: 15 de abr. 2017.
- _____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 16 de abr. 2017.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Leis e Diretrizes Básicas da Educação. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 abr. 2017.
- _____. Ministério da Educação. CNE/CEB nº1 de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199>. Acesso em: 15 de abr. 2017.

■ Educar FCE

_____. Ministério do Meio Ambiente. Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/programa-nacional-de-educacao-ambiental>> Acesso em: 15 de abr. 2017.

_____. Resolução CNE/CEB nº 05 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&Itemid=30192>. Acesso em: 16 abr. 2017.

CMMAD. Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Nosso Futuro Comum. RJ. Ed.FGV. 1988.

DIAS, G.F. Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1992.

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. Estud. psicol., Natal, v. 8, n. 2, Aug. 2003.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. Lei Nº9. 795/1999.

RUSCHEINSKY, Aloísio. Atores sociais e meio ambiente. In: Identidades da educação ambiental brasileira. Philippe Pomier Layrargues (coord.) - Brasília: MMA/Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

SACHS, I. Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir. São Paulo: Vértice, 1986.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, maio/ago. 2005, p. 317-322.



SAMANTA MORAES DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes (2011); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Professor Tito Lívio Ferreira, Professora de Educação Infantil - no CEI Vila Brasilândia.



Foto: <http://academiadopsicologo.com.br/wp-content/uploads/2016/04/26-brain-illustration-am-l-me.png>

A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA

Este estudo traz uma revisão bibliográfica com o tema voltado ao estudo da Neurociência e a sua contribuição nos processos de ensino e aprendizagem. A Neurociência é um campo de conhecimento que busca estudar as variações que acontecem entre a atividade cerebral e o comportamento, abrangendo diversas

disciplinas. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é apresentar e refletir acerca da importância do estudo de Neurociências relacionada a Educação, elencando aspectos da história e os conceitos que envolvem o termo Neurociência e a sua relação com a aprendizagem. Este estudo está dividido em três capítulos, o primeiro

capítulo traz elementos da história da Neurociência; o segundo capítulo aborda as questões relacionadas ao conceito de Neurociência e a mente humana e o terceiro e último capítulo desta pesquisa aborda a relação da Neurociência com a Educação e o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Neurociência; Aprendizagem; Ensino.

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta pesquisa é apresentar os conceitos e definições que envolvem a Neurociência e destacar a sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. Este estudo tem como objetivo geral apresentar e refletir acerca da importância da Neurociência na Educação, e traz como objetivos específicos, apresentar as definições e conceitos que envolvem este termo e qual é a sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. A justificativa para este estudo está no fato de que a ciência e a aprendizagem podem caminhar juntas na busca para um aprendizado mais efetivo e significativo, buscando relacionar as teorias científicas com as teorias de aprendizagem. Temos assim o seguinte questionamento: De que forma o estudo da Neurociência pode auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem na escola? Segundo Bartoszeck (2007) muitos educadores citam a pesquisa científica sobre o desenvolvimento do cérebro para justificar suas práticas educacionais com a criança pequena, supondo que as crianças devam ter acesso aos diferentes conhecimentos desde muito cedo para não ficar em atraso ou em defasagem na aprendizagem, de acordo com a comunidade científica não há estudos suficientes sobre o desenvolvimento e o funcionamento do cérebro que possam constatar essa teoria, relacionando a educação e a instrução precoce, neste sentido a neurociência cognitiva seria a mais indicada para trazer elementos que contribuem para estes estudos. A Neurociência 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. A Neurociência é formada pelo conjunto de todas essas ciências e estuda como o cérebro funciona interferindo em nosso comportamento e em nossas emoções. Temos então os seguintes questionamentos: Quais são os conceitos e definições que envolvem a Neurociência? Qual é a relação do estudo da Neurociência com o funcionamento da mente humana? Quais relações se estabelecem entre Neurociências e a Educação no processo de ensino e aprendizagem? A criança até os dez anos está em processo constante de aprendizagem, aprendendo a lidar com o mundo e a lidar com si mesma, o cérebro da criança nesta fase, está em formação biológica e o ambiente que a cerca interfere nessa formação, neste sentido, a família, a escola e as relações que

estabelecem nesta fase, têm extrema importância nesta fase de desenvolvimento. O método de investigação que será utilizado nesta pesquisa é uma revisão bibliográfica de proposta

A HISTÓRIA DA NEUROCIÊNCIA

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. A Neurociência é formada pelo conjunto de todas essas 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. Segundo Oliveira (2011) os conhecimentos atuais da neurociência, mostrados por

reflexiva organizada em três capítulos, o primeiro capítulo traz elementos da história da Neurociência; o segundo capítulo aborda as questões relacionadas ao conceito de Neurociência

meio de exames e estudos, sugerem o ser humano como um ser que age e pensa, associando desta forma, as funções mentais com o funcionamento de circuitos neuronais que interligam as diversas áreas cerebrais. “São possibilidades novas para se compreender o homem social. Pensar o cérebro como o elemento fundamental da sociabilidade humana traz a discussão do cérebro social”. (p. 56). Na segunda metade do século XIX era conhecida a relação entre funções mentais e regiões do cérebro. O antropólogo e médico Paul Pierre Broca, em 1861, fez a primeira descrição de uma área funcional do cérebro, a área da expressão da linguagem, que ficou conhecida

e a mente humana e o terceiro e último capítulo desta pesquisa aborda a relação da Neurociência com a Educação e o processo de ensino e aprendizagem.

como área de Broca. Uma vez lesada esta área, ocorre a perda da capacidade de expressar o pensamento. Logo após, o médico alemão Carl Wernicke descreveu outra área relacionada com a capacidade de interpretar e associar informações que, quando lesada, leva à perda da capacidade de compreensão da linguagem. A partir daí os conhecimentos relacionados com o funcionamento cerebral se desenvolveram muito. (OLIVEIRA, 2011, p. 58). 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. Segundo Oliveira (2011)

atualmente, os pesquisadores cognitivos estão dedicando mais tempo ao trabalho com os professores, testando e refinando suas teorias em salas de aula, podendo observar como as relações e o ambiente escolar podem influenciar em suas teorias, surgindo assim, diferentes técnicas de pesquisa.

CONCEITOS DA NEUROCIÊNCIA E A MENTE HUMANA

Segundo Oliveira (2011) a neurociência, pode ser definida como o conjunto de ciências envolvidas no estudo do sistema nervoso, em especial do cérebro humano, já a educação, pode ser definida como arte em construção, que pretende abordar os conhecimentos sobre o ser humano, em sua diversidade, na visão filosófica, antropológica, social, psicológica, biológica e neurológica. (p.64). Há uma intensa produção de sinapses e vias neurais na vida uterina e 1º ano de vida da criança, com progressivo decréscimo até os 10 anos, embora para certas funções se estenda ao longo da vida [...] Ainda que haja múltiplas formações de circuitos, se observa um importante “podamento” de neurônios, sinapses e mesmo vias neurais, que não são estimulados. Aquelas estruturas neurais que não são usadas ou são pouco eficientes são eliminadas. É como se houvesse um “suicídio” programado de neurônios, cujo mecanismo começa a ser desvendado. Este processo de racionalização do número dos componentes da rede neuronal, é como se fossem esculpidos pela evolução na expectativa de estímulos ambientais naturais e para a emergência de reconhecimento de novos padrões. (BARTOSZECK, 2007, p. 7-8) Segundo Bartoszeck (2007) muitos educadores citam a pesquisa científica sobre o desenvolvimento do cérebro para justificar suas práticas educacionais com a criança pequena, supondo que as crianças devam ter acesso aos diferentes conhecimentos desde muito cedo para não ficar em atraso ou em defasagem na aprendizagem, de acordo com a comunidade científica não há estudos suficientes sobre o desenvolvimento e o funcionamento do cérebro que possam constatar essa teoria, relacionando a educação e a instrução precoce, neste sentido a neurociência cognitiva seria a mais indicada para trazer elementos que contribuem para estes estudos. A neurociência cognitiva é a ciência que tenta compreender e explicar as relações entre o cérebro, as actividades mentais superiores e o comportamento. Esta jovem disciplina das neurociências incide o seu estudo na relação entre o funcionamento neurológico e a actividade psicológica,

dando um particular enfoque a análise do comportamento, como a manifestação última da actividade do sistema nervoso central [...] (RATO; CALDAS, 2010, p.627) De acordo com as ideias de Oliveira (2011) nos diferentes momentos da história, os estudiosos e pesquisadores demonstraram uma preocupação de como os ambientes educacionais poderiam ter sucesso em realizar a seleção de crianças ou proporcionar o seu desenvolvimento. Muitas crianças que apresentaram algum tipo de dificuldade na escola poderiam ter avançado caso, nesta época, fossem conhecidas algumas práticas corretas de instrução. Neste sentido, até mesmo os alunos que conseguiram êxito nestes modelos educacionais, poderiam ter obtido melhores resultados e desenvolvido diferentes habilidades e conhecimentos. Segundo Bartoszeck (2007) o funcionamento e a formação da estrutura básica do cérebro se constitui no início da infância, desencadeando diferentes indagações sobre os estímulos externos, as emoções e o estresse. Neste sentido, de acordo com o autor, o emocional se organiza desde a mais tenra idade e quando mais idade, mais difícil será a modificação destes padrões estabelecidos no cérebro, algumas estruturas completam o seu desenvolvimento no feto, enquanto outras podem se modificar (plasticidade neuronal) durante toda a vida. As descobertas sobre a rápida proliferação sináptica em cérebros de crianças pré-escolares têm também alimentado esperanças de que as capacidades cognitivas podem ser aumentadas através do ensino com material audiovisual. Mas os defensores desses programas de educação têm convenientemente esquecido a falta de evidência empírica na ligação directa entre os processos neurológicos e a aprendizagem. Está longe de ser claro se as crianças que são incentivadas a memorizar factos isolados no início da vida apresentam melhor retenção a longo prazo do que seus pares. (RATO; CALDAS, 2010 apud Stern, 2005, p.631). A neurociência pode constituir-se como um apoio ao professor no sentido de 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 NEUROCIÊNCIA E A APRENDIZAGEM

Nos últimos anos houve um aumento do interesse pelos estudiosos, sobre a relação entre a educação e as neurociências. O principal intuito das pesquisas na área é o de verificar e compreender como as neurociências podem ser aplicadas e utilizadas no âmbito educacional, para auxiliar nos processos de aprendizagem. De uma forma simplificada podemos caracterizar a neurociência como a ciência do cérebro e a educação como a ciência do ensino e da aprendizagem. Considerando a significância do cérebro no processo de aprendizagem do indivíduo, assim como o inverso, parece-nos desde logo óbvia a relação direta entre as Neurociências e a Educação. Porém, e sobretudo no âmbito científico, nem tudo é simples de definir e, muito menos, óbvio de relacionar. (RATO; CALDAS, 2010, p.626) Segundo 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. Quando falamos em educação e aprendizagem, estamos falando em processos neurais, redes que se estabelecem, neurônios que se ligam e fazem novas sinapses. E 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. (MIETTO, 2009, p.1) De acordo com Houzel (2013) a criança até os dez anos está em processo constante de aprendizagem, aprendendo a lidar com o mundo e a lidar com si mesma, o cérebro da criança nesta fase, está em formação biológica e o ambiente que a cerca interfere nessa formação, neste sentido, a família, a escola e as relações que estabelecem nesta fase, têm extrema importância nesta fase de desenvolvimento. Na década do cérebro as ciências cognitivas se confundem com a neurociência, congregando cientistas oriundos das áreas de filosofia, psicologia,

antropologia, informática e computação, que procuram uma compreensão extensiva da inteligência humana seja descrevendo, simulando, reproduzindo, replicando, ampliando, transferindo as capacidades mentais humanas. Abre-se um campo de questões desafiadoras para a educação com uma nova ciência da aprendizagem. As descobertas sobre a neuroplasticidade e a melhor compreensão das funções mentais, influenciam a prática educacional, as estratégias em sala de aula e apontam para novas formas de ensinar. (OLIVEIRA, 2011, P.78-79) Segundo Houzel (2013) existe um momento na fase de desenvolvimento da criança, que se diferencia de sujeito para sujeito, quando o cérebro chega a maturidade suficiente para a compreensão da linguagem e para produzir os movimentos das palavras, associando-a a significados, a influência do ambiente no qual está inserida a criança é

fundamental. Neste sentido, é preciso compreender que cada criança aprende em um momento diferente e apresenta características diferentes, sendo necessário analisá-las de maneira individual respeitando o seu desenvolvimento biológico. A Neurociência é e será um poderoso auxiliar na compreensão do que é comum a todos os cérebros e poderá nos próximos anos dar respostas confiáveis a importantes questões sobre a aprendizagem humana, pode-se por meio do conhecimento de novas descobertas da Neurociência, utilizá-la na nossa prática educativa. A imaginação, os sentidos, o humor, a emoção, o medo, o sono, a memória são alguns dos temas abordados e relacionados com o aprendizado e a motivação. A aproximação entre as neurociências e a pedagogia é uma contribuição valiosa para o professor alfabetizador. Por enquanto os conhecimentos das

Neurociências oferecem mais perguntas do que respostas, mas cremos que a Pedagogia Neurocientífica está sendo gerada para responder e sugerir caminhos para a educação do futuro. (OLIVEIRA, 2011 apud NORONHA, 2008, p.1) De acordo com Houzel (2013) a brincadeira é muito importante para o desenvolvimento da criança, pois é possível a interação com diferentes pessoas e a experimentação no sentido de verificar o resultado de suas ações em determinados contextos. A brincadeira traz o aprendizado do convívio com regras, testa as capacidades e limites e apresenta noções das regras de convívio social, pois para participar das brincadeiras e jogos, é necessário respeitar as ações e regras pelo grupo. Estudos na área neurocientífica, centrados no manejo do aluno em sala de aula vem nos esclarecer que a aprendizagem ocorre quando dois ou mais sistemas funcionam de forma inter-relacionada.

Assim, podemos entender, por exemplo, como é valioso aliar a música e os jogos em atividades escolares, pois há a possibilidade de se trabalhar simultaneamente mais de um sistema: o auditivo, o visual e até mesmo o sistema tátil (a música possibilitando dramatizações). (MIETTO, 2009, p.2)

Com base nas ideias de

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o término desta pesquisa conclui-se que os estudos voltados a compreensão sobre o funcionamento do cérebro humano estão em constante evolução e a aprendizagem, está intimamente relacionada as operações do cérebro, principalmente no que diz respeito a memória, sendo assim o estudo das neurociências é fundamental para o auxílio nos processos de ensino e aprendizagem. A Neurociência é formada pelo conjunto de diferentes ciências e estuda como o cérebro funciona interferindo em nosso comportamento e

Oliveira (2011) na ciência da aprendizagem, é muito importante o controle da própria aprendizagem pela pessoa, quando a pessoa é capaz de compreender e controlar a própria aprendizagem, consegue identificar o quanto de informação necessita e o quanto foi capaz de entender.

Neste sentido a educação se

em nossas emoções. Com o estudo em Neurociências é possível compreender como ocorrem as interferências no cérebro humano, provocadas por lesões. A análise também evidenciou que os estudos em neurociência podem auxiliar a prática docente, mas de forma alguma podem mostrar como e o que os professores devem ensinar, cabe ao professor ensinar com base em seus estudos e experiências e utilizar a neurociência e seus estudos como uma forma de complementação e aprimoramento de conhecimentos no que

beneficia dos conhecimentos da Neurociência, “melhorando de maneira significativa a capacidade das pessoas se tornarem aprendizes ativos, empenhados em entender e preparados para transferir o que aprenderam na solução de novas situações complexas ou novos problemas”. (p.80).

diz respeito às funções e funcionamento de determinadas ações cerebrais. Com base nos aspectos observados temos que a neurociência pode constituir-se como um apoio ao professor no sentido de 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. Segundo os autores citados pode-se afirmar que a criança está em processo constante de aprendizagem, aprendendo a lidar com o mundo e a lidar com si mesma, o cérebro da criança nesta fase, está em formação biológica e o ambiente que a cerca interfere nessa formação, neste sentido, a família, a escola e as relações que estabelecem nesta fase, têm extrema importância nesta fase de desenvolvimento.

Partindo dos elementos pesquisados constatou-se que a neurociência pode contribuir para a compreensão de alguns transtornos de comportamento e de aprendizagem sendo possível a elaboração de estratégias adequadas a cada criança em sua relação com a aprendizagem. Neste sentido, o professor, a família e a escola, trabalhando em conjunto podem, com o auxílio dos conhecimentos abordados em neurociências, facilitar a

aprendizagem, melhorando as propostas educacionais e proporcionando novas experiências educativas. O tema central deste estudo versou sobre os conceitos e definições que envolvem a Neurociência e destacou a sua relação com os processos de ensino e aprendizagem, apresentando e refletindo acerca da importância da Neurociência na Educação e a sua relação com o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARTOSZECK, Amauri Betini. 2007. Neurociência dos seis primeiros anos: implicações educacionais. EDUCERE. Revista da Educação. Disponível em: <revistas.unipar.br/educere/article/viewFile/2830/2098>. Acesso em: 06/05/2017

HOUZEL, Suzana Herculano. A neurociência do desenvolvimento infantil aplicada à Educação. Revista Gestão Educacional. Dez/2013. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/29183/a-neurociencia-do-desenvolvimento-infantil-aplicada-a-educacao/>> Acesso em: 06/05/2017.

MIETTO, Vera Lúcia Siqueira. A Importância da Neurociência na Educação. 2009. Disponível em: <<http://www.programaativamente.com.br/artigos/diversos/4-a-importancia-da-neurociencia-na-aprendizagem/file>> Acesso em: 06/05/2017

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. Dissertação de Mestrado. Uberaba, Minas Gerais. 2011.

RATO, Joana Rodrigues; CALDAS, Alexandre Castro. Neurociências e Educação: Realidade ou ficção? In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhos, R. Gomes, C. Machado, A. Maria, A. Sampaio (Eds). Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. (p. 626-644). Retirado de <http://www.actassnip>. 2010.



Foto: <http://agencia.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2015/09/2015-09-02-bebeteca-cei-106-ft-emerson-ferraz-151.jpg>



SARAH DIVA DA SILVA OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (2010); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino fundamental na Rede municipal de educação de São João de Meriti.

ACABOU A BRINCADEIRA? O UÇO DA LUDICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

Desde a antiguidade o brincar faz parte do universo infantil. Este trabalho busca mostrar a importância do uso de jogos e brincadeira no ambiente escolar revelando assim a importância do lúdico no desenvolvimento das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, respeitando o grau de dificuldade e a potencialidade de cada aluno, apresentando de forma simplificada a contribuição dessa forma de trabalho que valoriza a criatividade no processo de ensino/aprendizagem, trabalhando de forma intrínseca a teoria e a prática. Proporcionar um ambiente prazeroso desde os primeiros anos de escolaridade será capaz de motivar as crianças e poderá tornar o processo de ensino/aprendizado significativo para professores e alunos envolvidos nesse processo. O uso da ludicidade não se restringe apenas a sala de aula, um conteúdo ou objetivo. Ela pode ser trabalhada em todos os ambientes escolares para diversos fins. Seu papel na aprendizagem como um instrumento pedagógico importante no desenvolvimento cognitivo do aluno, e facilitador na assimilação de conhecimentos, necessita que o professor busque sempre ampliar conhecimentos sobre o essa metodologia, e utilize com mais frequência técnicas que envolvam brincadeiras, proporcionando o desenvolvimento integral dos mesmos.

Palavras-chave: Brincar. Importância. Lúdico.

INTRODUÇÃO

O trabalho “Acabou a brincadeira?” busca ajudar os professores e os alunos das series iniciais do ensino fundamental a lidar com as mudanças e desafios de maneira prazerosa, transformando o processo de ensino/aprendizagem agradável pra ambos. Promovendo uma adaptação tranquila, especialmente no que diz respeito a ideia de tempos, espaços, professores, materiais, novos agrupamentos, avaliação e o processo ensino-aprendizagem. O lúdico tem como objetivo proporcionar a criança compreender a linguagem

do outro, valorizando a relação cognitiva, além de ser um instrumento para a construção do conhecimento. A pesquisa relacionará o lúdico e sua importância durante toda a alfabetização, porém respeitando o grau de dificuldade e a potencialidade de cada aluno, além de apresentar de forma simplificada a contribuição dessa forma de trabalho que valoriza a criatividade no processo de ensino/aprendizagem por meio da ludicidade, trabalhando de forma intrínseca a teoria e a prática. Esta pesquisa se torna relevante ao considerar a importância das atividades

lúdicas como essencial e fundamental para a integração de todos os atores do processo educacional. A atividade lúdica ajuda a desenvolver a socialização e a interação com o meio. Por este motivo, percebe-se que, ao adotar a prática da ludicidade na sala de aula, a escola garante um clima de prazer fundamental, tanto para o aluno quanto para o professor. Esse trabalho pretende ajudar a formação de profissionais da educação cientes de que o brincar é importante e pode ser um aliado valioso na construção e desenvolvimento infantil.

A ALFABETIZAÇÃO – BREVE HISTÓRICO

A alfabetização também tem sua história: é uma sequência de fatos, tais como sociais, políticos, culturais e educacionais, que relatam um pouco do saber e não saber ler e escrever de uma população. Segundo Leite (2006), “(...) a alfabetização

caracteriza-se como um processo que possibilita a aquisição do sistema convencional da escrita alfabética ortográfica, ou seja, o domínio da tecnologia da escrita, necessário para o seu uso funcional.” (p. 455). A história sobre a alfabetização

é praticamente inexistente no Brasil. Magda Soares (1989) em uma pesquisa realizada para inventariar e sistematizar a produção acadêmica e científica sobre a história da alfabetização no período de 1954 até 1986 apresenta apenas uma investigação

que possa se caracterizar como um trabalho histórico a dissertação de Mestrado de Mary Júlia Dietzch, em que foram analisadas diversas cartilhas utilizadas no Estado de São Paulo de 1930 até 1970, destinadas a verificar as mudanças de conteúdos dentro da Alfabetização. Com isso, no Brasil, a História da Alfabetização tem sua forma mais variável e visível na história dos métodos de Alfabetização, ao redor dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando diversas disputas relacionadas a tentativa de responder o mesmo problema: a dificuldade das crianças em aprender a ler e escrever. Buscando confrontar esse problema e auxiliar nos novos, essas alterações em torno dos métodos de Alfabetização vêm esboçando uma multiplicidade de temas, normas e concretizações, distinguindo-se como um importante aspecto dentre muitos outros envolvidos no complexo do movimento

histórico de constituição da Alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo ou pesquisa. Os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial da escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo. Nas últimas décadas, as escolas e a Alfabetização vêm sendo questionadas em decorrência das dificuldades de se concretizarem as promessas e os efeitos pretendidos para o cidadão, tendo como problema decorrente os métodos de ensino, alunos, professores, sistema escolar, condições sociais, políticas públicas e etc. A respeito da questão do método, Soares 2003 (apud Mendonça e Mendonça, 2006), diz: Hoje acontece o contrário: todos têm uma bela teoria da alfabetização, mas não têm método. (...) Existe também a falsa inferência de que, se for adotada uma teoria construtivista, não se pode

ter método, como se os dois fossem incompatíveis. Ora, absurdo é não ter método na educação. Educação é, por definição, um processo dirigido a objetivos(...). (p.97). O Brasil ainda é um dos países com índice mais alto de analfabetismo no mundo inteiro. Grupos profissionais, sistema de ensino e gestores da administração pública envolvem-se frequentemente e insistentemente na busca de políticas, metodologias e estratégias que tratariam alguma solução para tão grave problema. Percebemos hoje, a importância de se alfabetizar num contexto de letramento, só assim teremos alunos capazes de se apropriar do uso do uso da escrita e leitura em todas as práticas sociais.

A LUDICIDADE NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

De acordo com Evanildo Bechara, lúdico significa alegrar-se, distrair-se; está relacionado a brinquedos, diversão, jogos. A palavra lúdico origina-se do latim ludus e tem o significado original associado a brincadeira, ao jogo, ao divertimento. Jean Piaget afirmou que “A infância é o tempo de maior criatividade na vida de um ser humano”, e de acordo com seus estudos (1984), a atividade lúdica é um princípio fundamental para o desenvolvimento das atividades intelectuais da criança sendo, por isso, indispensável a prática educativa. A ludicidade é essencial ao desenvolvimento humano e faz parte do cotidiano das crianças desde cedo, quando já no ventre materno a criança ouve a voz de seus genitores, e/ou demais pessoas ao seu redor ao falarem com ela, por meio de conversas ou canções infantis. Logo, a importância dessa relação

afetuosa faz-se necessária para um desenvolvimento sadio, pois este vínculo comunicativo permanece após o nascimento da criança. A ludicidade é a manifestação da espontaneidade por meio da fala e dos gestos, expressa de forma prazerosa. Lima (2007) acredita que a brincadeira pode ser aplicada nas escolas não só como forma de diretrizes pedagógicas, mas também de maneira livre para ver e perceber as crianças em seu momento mais característico da infância, contribuindo assim, com o desenvolvimento em vários aspectos. Ao entrar na escola essa relação se perpetua entre outras pessoas (colegas de classe ou de recreio, professores, merendeiras e outros elementos da unidade de ensino). A sala de aula muitas das vezes é repleta de informações e ilustrações quando se trata de alfabetizar. Porém,

falta motivação para que se estabeleça verdadeiramente o aprendizado. Como falar de algo sem significado para alguém? Como aprender sem interesse ou curiosidade? Diferentes teorias e métodos de alfabetização defendem a ludicidade como base para a aprendizagem significativa. Há muitos debates sobre qual é o papel do professor nessas situações. O papel do professor, segundo Paulo Freire (1996), deve ser o de motivador, instigador do querer aprender, saber e descobrir. Além disso, o autor considera também que a aprendizagem da escrita e da leitura deve ter sentido para que o aluno consiga aprender de fato. O professor deve ser aquele que incentiva o aluno à querer sempre mais, que ensina e desperta, que o professor não deve limitar-se a conteúdos e fórmulas prontas, mas fazer o aluno refletir. Logo, a aplicação

do lúdico na sala de aula é uma garantia de que essa atuação acontecerá. Entretanto, ainda existem escolas em que muitos professores não estão preparados suficientemente ou ainda não se conscientizaram da importância de se utilizar atividades lúdicas, deixando assim, “morrer” a infância e a curiosidade pela descoberta da leitura/escrita. Se uma escola é oriunda da zona rural e seus alunos nasceram em campos e fazendas certamente uma aula será mais proveitosa e produtiva uma vez que o professor utilizar meios e recursos (jogos, brincadeiras, músicas, etc) voltados para a realidade dos que ali estudam e vivem. Os objetivos serão alcançados com mais êxito se as atividades, as histórias, as avaliações, e demais, estiverem de acordo com o dia a dia desses alunos e o contexto no qual estão inseridos. O regente de turma, ao elaborar e organizar o espaço

da sala, os materiais que fará uso, os brinquedos e jogos, livros de literatura infantil, o planejamento diário, deve levar em consideração atividades que potencializam a entrada do lúdico na sala de aula. O papel da brincadeira na aprendizagem como um instrumento pedagógico importante no desenvolvimento cognitivo do aluno, e facilitador na assimilação de conhecimentos, necessita que o professor busque sempre ampliar conhecimentos sobre o lúdico, e utilize com mais frequência técnicas que envolvam brincadeiras, proporcionando o desenvolvimento integral dos mesmos. De acordo com o PNAIC (2012), [...] Como benefício físico, o lúdico satisfaz as necessidades de crescimento da criança, de desenvolvimento das habilidades motoras de expressão corporal. No que diz respeito aos benefícios cognitivos, brincar contribui para a desinibição, produzindo uma excitação intelectual

altamente estimulante, desenvolve habilidades perceptuais, como atenção, habilidades de memória, dentre outras. Em relação aos benefícios sociais, a criança por meio do lúdico, representa situações que simbolizam uma realidade que ainda não ode alcançar e aprendem a interagir com as pessoas, compartilhando, cedendo às vontades dos colegas, recebendo e dispensando atenção aos seus pares. Aprendem ainda a respeitar e a serem respeitadas. Do ponto de vista didático, as brincadeiras promovem situações em que as crianças aprendem conceitos atitudes e desenvolvem habilidades. Portanto, diante da citação anterior, pode-se afirmar que a brincadeira é uma forma de a criança se expressar e o significado precisa estar presente nas atividades escolares trabalhadas com o aluno. Segundo BRANCHER, CHINET E OLIVEIRA (2005), várias situações experimentais

indicam que quando as crianças brincam, aprendem. A espontaneidade dos seus atos e a oportunidade de demonstra-los favorecem situações em que elas não se sintam com medo de errar ou pressionadas a realizar tarefas obrigatórias. Também é possível fazer anotações e observações diárias acerca do desenvolvimento da criança, no caso o aluno, por meio de brincadeiras diversas, contribuindo assim, para melhor conhecer seu aluno. Diversos estudos abordam a ludicidade e a aprendizagem como ações complementares, ressaltando a ideia de que o lúdico, no seu papel de instrumento complementar da educação, representa um recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar (ALMEIDA, 2003, dentre outros). No Ciclo de Alfabetização, as crianças devem partir da ação e observação ativa: manipular objetos; construir e desconstruir sequências; desenhar, medir, comparar, classificar e modificar sequências estabelecidas por padrões. A proposta das atividades com base em brincadeiras leva os alunos a compreensão de que, quando brincam, não estão apenas desfrutando de um momento de lazer ou entretenimento. As brincadeiras possibilitam à criança reelaborar sentimentos e conhecimentos, muitos deles talvez já conhecidos por meio de textos literários e informativos, e construir novas possibilidades de interpretação e de representação da realidade de acordo com suas necessidades e seus desejos. Além disso, as brincadeiras permitem aos alunos o encontro com pessoas de faixas etárias similares, o que colabora para o processo de socialização do sujeito. “As brincadeiras e os jogos são situações bastante favoráveis de aprendizagem, pois, além de promover a interação entre as crianças, contribuem para o desenvolvimento e bem-estar das crianças no ambiente escolar.” (Ministério da Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC,SEB,2012.p.8)

De uma forma geral, o brincar é um potente veículo de aprendizagem, visto que permite, por intermédio da brincadeira, vivenciar a aprendizagem como processo social. A brincadeira favorece o desenvolvimento individual da criança, ajuda a internalizar as normas sociais e a assumir comportamentos mais avançados do que aqueles vivenciados no cotidiano, aprofundando o seu conhecimento sobre as dimensões da vida social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Proporcionar um ambiente prazeroso e agradável desde os primeiros anos de escolaridade talvez não seja uma tarefa tão difícil. E muito se depende do olhar da escola: o que ela pretende destes alunos futuramente? Que sejam inibidos, inseguros, passivos? Ou que desenvolvam habilidades de liderança, criticidade, segurança e autonomia, responsabilidade? O ambiente escolar pode colaborar no desenvolvimento destas condições na vida de um futuro cidadão. Pode ajudar oferecendo um espaço de aprendizagem favorável a alfabetização. O alfabetizador deve ser atuante e ter disponibilidade para motivar a sensibilidade e a atenção discente para o material de fato relevante. Vale lembrar que escrever não deve ser considerado apenas como “dom”. Novamente é importante frisar o proveito para os alunos de uma construção partilhada e negociada de

textos diversificados. O texto se tornará definitivamente escrito quando as crianças se sentirem suficientemente **instrumentadas**. As atividades lúdicas ajudam a solucionar dificuldades de aprendizagem, na aquisição da linguagem, no desenvolvimento do raciocínio lógico, desde que sejam bem elaboradas; e foi reafirmado pelos professores que a atividade lúdica contribui no desenvolvimento intelectual, coordenação motora, raciocínio lógico, cognitivo e estimula no solucionar de problemas; auxiliam como complemento de conteúdos e na organização da turma; uma vez que a maioria das crianças participa das atividades e os resultados encontrados são satisfatórios. Além disso, as crianças percebem que ter aprendido a ler e escrever pode ser prazeroso e gratificante, uma vez que, é uma necessidade do ser humano estabelecer a comunicação efetivamente e,

essa comunicação engloba a oralidade, a escrita, a expressão corporal, a interpretação e muitos outros fatores. É bom também lembrar que, os alunos desenvolverão capacidades e direitos de aprendizagem, como, por exemplo, participar de interações em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os horários de fala. Não se pode esquecer que, resgatando a cultura lúdica do passado, a do presente momento e sabendo utiliza-la corretamente no contexto do ensino da leitura/escrita ou alfabetização propriamente dita, o professor não estará somente “brincando” com a imaginação do educando, mas estará contribuindo para aperfeiçoar sua própria prática utilizando estratégias diversificadas. Sendo assim, o lúdico poderá ajudar o desenvolvimento integral da criança nos seus aspectos cognitivos além dos aspectos físicos e afetivos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo, Loyola, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula: ano 01, unidade 04. Ministério da Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC,SEB,2012.p.08
- BRANCHER, Vantoir Roberto; CHENET, Neocleisa; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. O lúdico na aprendizagem infantil. Revista de Educação UFSM. Cadernos Edição 2005. N.27. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/a10.htm> . Acesso em: 10 Mar. 2017.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia, 1996**
- LEITE, M. I. F. P. Brincadeiras de menina na escola e na rua. Caderno Cedes, v. 22, n. 56, 2002.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões. Perspectiva, Florianópolis, v.24, nº. 2, p. 455, jul/dez. 2006.
- LIMA, Elvira Souza. Coleção Cultura, Ciência e Cidadania. São Paulo. Inter Alia, 2007.
- MENDONÇA, Onaide Schwartz e MENDONÇA, Olympio Correa de. Alfabetização reinventada: o método sociolingüístico – consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. Revista ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/download/11448/13216>. Publicado em: setembro de 2006. Acesso em: 10 Mar. 2017
- OLIVEIRA, Sarah Diva da Silva. A ludicidade na alfabetização e letramento nos anos do ciclo de alfabetização. Universidade Estácio de Sá. 2015
- PIAGET, J. A noção de tempo na criança. RJ: Record, 1986.
- _____. A psicologia da criança. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.



SHEILA DE PAULA OSORIO ARAUJO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIMES (2015); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade FACON (2016); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 - no CEMEI Jardim Ângela.



Foto: <http://institutoeranos.com.br/site/wp-content/uploads/2017/04/instituto-eranos-curso-inclusao-escolar.jpg>

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A falta de formação dos professores tem sido um dos fatores que mais dificultam a aprendizagem e adaptação das crianças com necessidades especiais nas escolas comuns, este artigo apresenta a necessidade de refletir a respeito dos desafios que a proposta da Educação Inclusiva apresenta, e demonstrar que o papel que o professor desempenha nesse contexto merece especial atenção. Analisando

e discutindo sua função na dinâmica pedagógica e suas possibilidades de ação podem contribuir para minimizar muitas das dificuldades vivenciadas pelo educador. Os resultados deste procedimento evidenciaram a falta de preparo dos professores e a necessidade sentida pelos mesmos de aprender a lidar com estes alunos. O objetivo desse estudo é levantar alguns aspectos relativos a formação de

professores no Brasil, com ênfase para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Abordando a fundamentação da formação de professores estabelecida nos documentos oficiais evidenciando a formação continuada de professores para atuar no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

Palavras-chave: Dificuldades; Formação de Professores; Necessidades Especiais; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas de ensino regular tem sido motivo de preocupação para alguns professores que atuam em classes cada vez mais heterogêneas. O objetivo desta pesquisa é apontar papel do professor, as dificuldades e seu preparo para o enfrentamento desta realidade, em vista do princípio da inclusão. Debater e refletir sobre o papel do professor no processo de ensino aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva e as diferentes formas de organização escolar e social para acolher a diversidade humana não é tarefa simples, não significa, apenas, citar um conjunto de situações em que os segmentos excluídos da sociedade, por exemplo, têm seus direitos usurpados. A discussão sobre educação

inclusiva envolve a relação exclusão e inclusão que ganha tonalidades diferentes e altera as políticas sociais, impondo uma nova ética e uma moral que justificam o controle das tecnologias, o monopólio das riquezas, o domínio das informações, a circulação de conhecimento, a seleção dos benefícios, a delimitação dos territórios e as possibilidades de melhorias de vida. A escola regular deve estar apta para receber todos os alunos, independente das características que possam apresentar. Ela é o espaço educacional que deve ser usufruído por todos. Os alunos não devem mais ficar de “fora da escola” e mais do que isso, não devem mais ser segregados em espaços escolares diferenciados ou mesmo excluídos dentro da classe comum. Dessa forma, debates em torno desse assunto envolvem uma série de variáveis e a formação docente, apesar

de não se constituir única responsável pelo processo de inclusão de pessoas com deficiência, o que se configuraria em uma visão reducionista, é um ponto de extrema importância a ser abordado, já que são os professores aqueles que, em suas práticas, se defrontam com as diferentes formas de aprender e com as dificuldades advindas, muitas vezes, do despreparo para lidar com a heterogeneidade. Pensar a formação docente para a escola inclusiva é pensar a formação docente como um todo e, nesta perspectiva, essa formação ainda não é capaz de garantir o atendimento as necessidades dos alunos, tenham eles necessidades educacionais especiais ou não. Segundo (Carvalho, 2004), com relação a diversidade, em razão do tradicionalismo da maioria de nossas escolas, uma das questões problemáticas para muitos de nossos professores é:

como desenvolver a prática pedagógica comum para todos e, ao mesmo tempo, sensível a diversidade, as diferenças individuais? Consideram-se despreparados para a tarefa porque a formação que receberam habilitou-os a trabalhar sob a hegemonia da normalidade. Não foram qualificados para o trabalho com diferenças individuais significativas, o que também representa mais uma necessidade de ultrapassagem: a qualidade da formação inicial e da continuada de nossos educadores. Nos tempos atuais, construir uma escola numa perspectiva inclusiva – que atenda adequadamente a estudantes com diferentes características, potencialidades e ritmos de aprendizagem é um dos grandes desafios dos sistemas educacionais. Não basta, porém, apenas oferecer aos alunos o acesso a escola, é necessário ministrar um ensino que seja de qualidade para todos, que atenda as reais

necessidades dos educandos. Em outras palavras, deve existir abertura para um trabalho pedagógico efetivo com a diferença presente nos educandos, em geral. Desta maneira, é imprescindível investir, dentre outros fatores, na formação inicial dos profissionais de educação para atuação com a diversidade do alunado, incluindo nesse contexto os educandos, o professor e a educação inclusiva. É importante que a formação leve em consideração, portanto, o máximo possível, o ambiente profissional real dos profissionais de ensino, favorecendo situações em que possam mobilizar seus recursos no contexto da ação o professor e a educação inclusiva, reflexões sobre a formação de professores ante a educação inclusiva profissional e, ao mesmo tempo, possa levá-los a fazer uma análise reflexiva e metódica de sua prática, na busca de superarem as suas dificuldades.

Este Artigo tem como finalidade analisar e refletir na perspectiva da Educação Inclusiva no que diz respeito as dificuldades encontradas por professores no processo de aprendizagem, discutindo o papel do professor da rede regular de ensino na perspectiva da Educação Inclusiva, compreender as dificuldades e os desafios da prática pedagógica para obter uma educação de qualidade no processo de aprendizagem na educação Inclusiva e analisar e refletir sobre a formação de professores com vistas a Educação Inclusiva.

O PAPEL DO PROFESSOR DA REDE REGULAR DE ENSINO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A importância de fazer do direito de todos a educação um movimento coletivo de mudança aponta para a adoção de políticas públicas inclusivas, para a transformação dos sistemas educacionais e das práticas sociais, que envolvem as relações com as famílias e a comunidade. As políticas educacionais devem prever a eliminação das barreiras a educação dos alunos com deficiência, com síndromes, com altas habilidades/superdotação prevendo o atendimento as necessidades educacionais especiais, promovendo a participação a partir de novas relações fundamentais para uma socialização humanizadora. A educação inclusiva pressupõe novas relações pedagógicas centradas nos modos de aprender das diferentes crianças e jovens e de relações sociais que valorizam a diversidade em todas as atividades, espaços

e formas de convivência e trabalho. Dessa forma, na efetivação do direito de todos a educação, o direito à igualdade e o direito a diferença são indissociáveis e os direitos específicos servem para eliminar as discriminações e garantir a plena inclusão social. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. Tomando-se por base os referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos

os estudantes tenham suas especificidades atendidas. A questão da Educação Inclusiva vem sendo também bastante discutida nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca em 1994, que reconheceu a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação. Sendo assim, as deficiências que os alunos possam apresentar, passam a ser vistas como uma das muitas características diferentes presentes nas salas de aula. A relação educativa constitui-se, como tal, na medida em que se desenvolvem mediações (ações, linguagens, dispositivos, representações) que potencializem a capacidade de iniciativa e de interação das pessoas (VYGOTSKY, 1997). Nesse processo, o educador precisa saber potencializar a autonomia, a

criatividade e a comunicação dos estudantes, e, por sua vez, tornar-se produtor de seu próprio saber. Muitos professores e professoras acreditam que devem receber a preparação para trabalhar com estudantes com deficiência a partir de uma formação profissional que, vinda de fora (orientações, direção, estado), dê a eles autonomia para atuar. Mas também, se verifica que tais processos de formação adquirem sentido, na medida em que se articulam com os saberes que os educadores desenvolvem, tendo em vista as suas histórias de vida individual, as suas relações com a sociedade, com a instituição escolar, com os outros atores educativos e os lugares de formação.

AS DIFICULDADES E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA OBTER UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão escolar em escolas públicas tem gerado inúmeras discussões e controversas, é comum ouvir que a Educação Especial passa por momentos críticos em todas as estâncias que permeiam, conceitual, nos aspectos das divergências, no aspecto da atribuição de competências, no aspecto da transição do modelo pedagógico, no aspecto da construção da prática pedagógica, no aspecto qualidade docente, no aspecto da educação para o trabalho e o fenômeno da globalização. Um dos grandes desafios que se coloca a escola inclusiva são a preparação, interação e conscientização da equipe pedagógica, bem como na formação, participação e formação de professores, ainda que se façam necessários programas de formação mais significativos para uma qualificação maior desses profissionais. É preciso destacar o despreparo dos professores do ensino regular para receber em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem, os alunos com necessidades especiais. Se considerarmos que o ensino regular tem excluído, sistematicamente, larga parcela da população escolar por apresentar problemas pessoais das mais diversas origens, então será possível ter uma boa ideia de como a inclusão é desafiadora. (BUENO, 1999). De acordo com os princípios da educação inclusiva, o aluno com dificuldades de aprendizagem deve ser considerado um desafio, visto que, a escola, precisa se adaptar as suas necessidades, organizando-se para atendê-lo da melhor forma possível proporcionando-lhe seu pleno desenvolvimento. Precisam ser “aceitos” pela

escola, o que subentende, como acontece de forma equivocada com os alunos com deficiência, que passam a ser considerados alunos problemas ou mesmo alunos incapazes. Dissemina-se a ideia deturpada de que a escola, ao ser acolhedora, deve respeitar o ritmo de cada aluno e sua condição social, cultural e econômica, sem se mobilizar para oferecer, de fato, a possibilidade de uma aprendizagem significativa para esses alunos, de forma a provocar a sua transformação. Os aspectos didáticos pedagógicos propriamente ditos, ou seja, que se referem a intervenção proporcionada pela escola e pelo professor são, de certa forma, negligenciados. Além disso, não são consideradas as especificidades da aprendizagem de alunos que têm comprometimentos orgânicos e/ ou neurológicos. Outro aspecto a ser ressaltado é que, a partir do paradigma da educação inclusiva, a educação especial assume também o alunado que apresenta dificuldades de aprendizagem, além de atuar com os alunos com deficiência. A falta de formação dos professores tem sido um dos fatores que mais dificultam a aprendizagem e adaptação das crianças com necessidades especiais nas escolas comuns, visto que são poucos os docentes que atuam nessa área da educação e muitos não sentem preparados para trabalhar com crianças deficientes, alguns por medo, receio, preconceito, faltam de entusiasmo, baixos salários, além disso, os professores que estão na sala de aula não foram preparados para realizar esse tipo de atividade, o que os coloca em posição desconfortável e conseqüentemente prejudica o processo de inclusão escolar e de aprendizagem dos alunos, eles foram formados em um momento em que não havia esperança para essas pessoas e até hoje sétimos que esse processo é lento para atender essas necessidades. Para incluir é necessário romper com os preconceitos criados pelas sociedades, para trabalhar com um objetivo de ter uma sociedade mais justa na qual os professores não tenham medo do novo, dando-lhes formação adequada para que se sintam seguros em sala de aula e possam trabalhar os conteúdos com qualidade. Dentro do cotidiano escolar a criatividade e bom senso dos professores é uma das principais armas para o ensino-aprendizagem das crianças de crianças especiais e para isso algumas ações pedagógicas são necessárias nesse processo.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM VISTAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A necessidade de preparação adequada dos professores é recomendada na atual LDB (Brasil, 1996) e também na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) como fator fundamental para a mudança em direção as escolas integradoras. No artigo 59 do inciso III da LDB é citada a importância deste aspecto como pré-requisito para a inclusão, ao estabelecer que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. Diversos estudos e pesquisas constataam que professores da escola básica se consideram despreparados para o trabalho com estudantes com deficiência, mantendo, desta forma, uma organização curricular rígida e práticas avaliativas homogêneas. A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão. Observando essas constatações é preciso compreender que a profissão docente na contemporaneidade exige um novo perfil, baseado em estudo, reflexão e desenvolvimento de competências práticas realmente significativas. Perrenoud (2000) destaca que uma condição para transformação escolar é a “profissionalização do profissional” da educação e para tanto, ele elenca três aspectos que precisam estar presentes: a responsabilidade, o investimento e a criatividade. Desta maneira a formação docente deve apresentar como um de seus pilares o pressuposto de que a escola é um ambiente no qual todos têm capacidade de aprender, uns de maneira mais específica do que outros. Edler Carvalho (2004) sugere ao docente que atua na educação inclusiva a necessidade da remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação. Assim, considera-se neste trabalho que um professor que tem clareza epistemológica das bases que fundamentam o conhecimento busca remover tais barreiras no processo de aprendizagem por meio do investimento nas peculiaridades e especificidades do modo de aprender dos seus estudantes, reconhecendo para isso a diversidade presente em sua sala de aula. A Resolução nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação

■ Educar FCE

Básica em nível superior nos cursos de Licenciatura, afirma que fazem parte das competências necessárias no processo de formação de professores àquelas relacionadas ao ensino, à pesquisa e as socioculturais. As competências de ensino devem estar voltadas à aprendizagem do aluno, ao uso de tecnologias de informação e da comunicação, de metodologias e materiais inovadores, a elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares. As competências de pesquisa abrangem o aprimoramento em práticas investigativas. E, por fim, as competências socioculturais devem abranger o acolhimento e trato da diversidade, o exercício de atividades de enriquecimento cultural, o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. O professor formado para atuar com a educação inclusiva deve compreender a diversidade, problematizar o currículo a ela direcionado e buscar formas de ensinar de modo a favorecer a aprendizagem. No entanto, é possível questionar se existe um modelo eficaz para a formação de professores para atuação num paradigma inclusivo, numa sala inclusiva o professor precisa possuir saberes específicos como: o reconhecimento das peculiaridades e diversidade do processo de aprendizagem, a percepção das potencialidades dos estudantes com deficiência de modo que possa planejar práticas pedagógicas que considerem as necessidades dos educandos, promovendo a adaptação do currículo escolar, isto é, modificando objetivos, formas de mediação pedagógica, metodologias, recursos didáticos, tempo de ensino e aprendizagem ou instrumentos de avaliação, quando necessário. Dessa maneira, a formação inicial do docente deve ser a universidade, os cursos de Licenciatura, além prever um componente curricular que trate da Educação Especial como uma área da educação específica e com saberes próprios, deve inserir nas ementas dos componentes curriculares da área pedagógica, a exemplo da Didática, Avaliação, Currículo, Psicologia da Educação e Políticas Educacionais, o enfoque no trabalho docente com a deficiência (intelectual, sensorial e física), os transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e a alteridade, possibilitando a formação de um profissional que seja capaz de compreender o outro em sua dignidade, direitos e diferenças, de modo a contribuir para a construção de uma educação pautada na equidade como princípio. Entretanto, diante da amplitude deste processo formativo, reconhece-se que o tempo de graduação não é por si só suficiente para a abordagem sólida de todo este saber, a formação continuada dos profissionais

da educação deve ser uma prerrogativa e condição para qualificar o processo educacional. O processo de formação continuada nas escolas deve ser pautado na discussão sobre a prática subsidiada na teoria e deve ser obrigatório para todos os docentes e não apenas

para aqueles que estão ministrando aulas para estudantes com deficiência, deve ser inserido como carga horária complementar e, portanto, remunerado. Enfim, considerando-se a necessidade e urgência da formação docente, tendo em vista que a inclusão requer

não somente a inserção do aluno com deficiência em sala de aula, mas uma educação onde são respeitadas as diferenças e peculiaridades de cada indivíduo, buscando assegurar para todos os alunos o direito de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que nas últimas décadas, os debates sobre a inclusão ganham força e percebe-se que é necessário haver uma mudança no sistema educacional, para que seja possível a efetivação de uma educação de qualidade a todos os alunos, não pela imposição de leis, mas por reconhecimento de que a exclusão fere os direitos humanos, a busca pela inclusão do educando com necessidades educacionais especiais conduz a uma série de mudanças nos padrões de funcionamento da escola, seja em termos pedagógicos, organizacionais e/ou estruturais, mas também, de promover mudanças

nas mesmas, explicitando e intervindo em processos de desenvolvimento profissional de professores em situação de inclusão. Diante dos muitos desafios que a proposta da Educação Inclusiva apresenta, o papel que o professor desempenha nesse contexto merece especial atenção. Refletir e discutir sua função na dinâmica pedagógica e suas possibilidades de ação podem contribuir para minimizar muitas das dificuldades vivenciadas pelo educador, uma formação continuada centrada na escola, que organize os professores em grupos de discussão e ações crítico-reflexivas,

valorizando a trajetória de vida e profissional, e dando um novo status ao saber da experiência, desconsiderado, via de regra, dos programas de formação. A questão da formação de professores inclusivos tem sido alvo de inúmeras preocupações e pesquisas quanto ao delineamento dos seus pressupostos teórico-metodológicos e ainda, por postular um aprofundamento da análise de seu real significado e das suas exigências. A relevância da questão da formação profissional do educador inclusivo está atravessada por discussões complexas, incertas, singulares e

desafiadoras. Apesar de continuarem se empenhando em superar as ansiedades, sucessos e insucessos vivenciados nos supostos impasses, em sua aprendizagem é a possibilidade de contatarmos na prática inclusiva. observa-se que um fator de motivação para os professores com seus pares, dividindo com eles, suas angústias,

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto-Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BUENO, J. G. S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v.3, n.5, p.7-25, set., 1999.
- CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.
- _____. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais / Organização: 2ª Edição Brasília-DF MEC/SEESP 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2017.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SECADI. 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: 21 de maio de 2017.
- MIRANDA, Theresinha Guimarães, GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FORMAÇÃO, PRÁTICAS E LUGARES. Salvador: EDUFBA, 2012. 491 p.
- UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial. Salamanca. Espanha. 07 a 10 de junho de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 21 de maio de 2017.

REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA



Foto: https://www.usc.br/custom/2008/uploads/cursos_esp_mba/imagens_humanas_esp_mba/lingua-portuguesa-literatura-topo.jpg



SÍLVIA HELENA ALVES DE MACEDO SPERENDIO

Graduação em Psicologia pela Universidade São Francisco – USF (2004); Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes de São Paulo (2006); Graduação em Letras pela Fundação Municipal de Ensino Superior de Bragança Paulista – FESB (2008); Especialista em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela Universidade de São Paulo – USP (2015); Especialista em TGD – Transtornos Globais de Desenvolvimento pela Universidade Estadual Paulista – UNESP (2016); Professora de Ensino Fundamental II e Médio de Língua Portuguesa - na EE Silvío de Carvalho P. Junior – Bragança Paulista -SP, Professora de Língua Inglesa na Rede Municipal de Ensino de Bragança Paulista –SP; Conciliadora Judicial no Fórum da Comarca de Bragança Paulista-SP.

Este artigo objetiva discutir a importância de se conhecer as premissas que norteiam o trabalho dos docentes da rede estadual de São Paulo, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. Tendo em vista que funcionam como objeto e instrumento de trabalho dos professores, é fundamental ter claros os objetivos e as ideias centrais da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo. Com base na análise, pode-se verificar que o ensino está pautado na construção de uma base comum de conhecimentos e competências, para que as escolas do estado de São Paulo constituam uma verdadeira rede de ensino. Nesse contexto, abordar a importância no processo de ensino-aprendizado da língua é um dos pilares da proposta curricular.

Palavras-chave: Proposta Curricular Do Estado De São Paulo; Língua Portuguesa; Ensino Fundamental; Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

A menina dos olhos da Secretaria do Estado da Educação do estado de São Paulo, a Proposta Curricular, completará no próximo ano uma década. E desde sua implantação vem sendo alvo de inúmeros questionamentos e embates. Com o objetivo de unificar os conteúdos ministrados, um dos questionamentos que está sempre presente a seu respeito, relaciona-se diretamente a autonomia do docente no exercício de sua profissão. Partindo dessa questão, percebi a necessidade de uma reflexão sobre as premissas que norteiam a minha práxis pedagógica, ou seja, sobre objetivos e as ideias centrais da Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa nos Ensinos Fundamental e Médio da rede estadual. A proposta curricular do ensino de Língua Portuguesa nos leva a entender a formação nos

nossos alunos para o mundo do conhecimento por meio da linguagem, ou seja, por meio da contextualização de sua realidade (SEE/SP, 2012). Justifico essa análise, por um único motivo, o de ser fundamental que o docente conheça as premissas que norteiam seu trabalho, de modo a garantir que sua prática pedagógica a ela esteja consonante. Desta forma, propõe-se aqui uma reflexão crítica sobre a proposta curricular, tendo como um dos nortes, a formação do aluno e a construção de sua autonomia, responsável por uma vivência crítica e ativa na sociedade. Debater o papel da escola e o direito de todos nela estarem é um questionamento bem atual. Juntamente com a família, a escola, se tornou a principal responsável pela preparação de crianças e adolescentes. Já dizia Piaget (2011, p.53): Afirmar o direito da pessoa humana à educação é, pois, assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a

de assegurar a cada um a possibilidade de leitura, de escrita, de cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais. Passamos por muitas mudanças no sistema educacional brasileiro, e a democratização do “ensino para todos”, trouxe com ela muitas dificuldades e obstáculos, que ainda persistem. Somos certamente agentes dessa difícil realidade educacional brasileira, e entre os fatores que não efetivam essa “educação para todos”, estão as classes numerosas, falta de profissionais especializados, falta de atendimento especializado, barreiras entre a família e a escola, entre outros.

CONHECENDO O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo é composta do Ciclo Fundamental II e do Ensino Médio, e tem como objetivo subsidiar os profissionais que atuam na rede estadual, a fim de que aprimorem sua prática pedagógica, mediante conteúdo específico e pré-determinado, melhorando consequentemente, a qualidade das aprendizagens dos alunos. Sua formulação partiu de conhecimentos e de experiências práticas já acumulados, e da sistematização de documentos, publicações e diagnósticos já existentes (SEE/SP, 2012).

Estruturalmente está dividida em áreas. Ciências da Natureza e suas Tecnologias abarcam a Biologia, a Química, a Física e a Matemática; Ciências Humanas e suas Tecnologias que incluem as disciplinas de História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia, e a área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que englobam a Língua Portuguesa, a Língua

Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. Está ainda dividida em dois tópicos: Uma educação à altura dos desafios contemporâneos e Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo. O objetivo principal da elaboração da proposta (SEE/SP, 2012, p.9) é, “[...] garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede [...], priorizando a competência de leitura e escrita [...]”.

Assim como, ter, “[...] uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo”.

A proposta também destaca o compromisso de articular as disciplinas com o que se espera que os alunos aprendam no contexto escolar (SEE/SP, 2012, p.14),

“Logo, a atuação do professor,

os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos são aspectos indissociáveis, que compõem um sistema ou rede cujas partes têm características e funções específicas que se complementam para formar um todo, sempre maior do que elas. Maior porque o currículo se compromete em formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia etc.) e para atuar em uma sociedade que depende deles”.

Nesse sentido, é preciso garantir a contextualização e o sentimento de pertencimento do aluno quando de frente a conteúdos propostos (SEE/SP, 2012). Em contrapartida, quando se refere à construção de valores, a proposta (SEE/SP, 2012, p.12) destaca que, Construir identidade, agir com autonomia e em relação com o outro, e incorporar a diversidade são as bases

para a construção de valores de pertencimento e responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas. Por isso, fala-se que a escola hoje, deve ser a escola que ensina, mas que também aprende por meio das vivências e socializações, que se tornam possíveis por intermédio da proposta aqui discutida, que traz como fundamento um processo de aprendizagem pautado nas competências, mormente leitora e escritora. Nesse contexto, observa-se no documento, que a escola é uma instituição que deve proporcionar ao aluno a apropriação de elementos de sua cultura, para que, dessa maneira, seja possível e efetiva, a sua inserção na sociedade. Destarte, percebemos que se almeja desenvolver na criança e no adolescente a capacidade de enfrentar e assumir as consequências de suas ações, a criticar e respeitar as normas da sociedade, considerar suas escolhas em uma escala de

valores e tecer seus sonhos de transformação do mundo e atuação crítica na vida contemporânea (SEE/SP, 2012). Porém é também fortemente evidenciada a preocupação com a inserção dos jovens no mundo do trabalho, deixando talvez, em segundo plano, a nossa real preocupação, que se refere ao desenvolvimento da autonomia crítica e autocrítica do aluno.

Ainda de acordo com o documento, outro aspecto que é relevante para a compreensão do Currículo e que devemos mencionar, trata-se da questão dos conteúdos terem sofrido transformação ao longo do tempo, influenciados pelas mudanças socioeconômicas e culturais dos diferentes períodos da história (SEE/SP, 2012). E, em relação ao âmbito que abarca a esfera da autonomia a proposta propõe que,

[...] Nesse mundo, que expõe o jovem às práticas da vida adulta e, ao mesmo tempo,

posterga sua inserção no mundo profissional, ser estudante é fazer da experiência escolar uma oportunidade para aprender a ser livre e, concomitantemente, respeitar as diferenças e as regras de convivência. Hoje, mais do que nunca, aprender na escola é o “ofício de aluno” a partir do qual o jovem pode fazer o trânsito para a autonomia da vida adulta e profissional [...] (SEE/SP, 2012, p.11).

Se nos atentarmos para a gama de conhecimentos acumulados historicamente e a quantidade e a rapidez de informações do mundo atual, percebemos que não são muitas as possibilidades de trabalho com a proposta, uma vez que o documento determina a priori os conteúdos que devem ser trabalhos pelos docentes. Podemos então, considerar que a Proposta Curricular aborda a temática de valores quando destaca a necessidade do desenvolvimento da autonomia, da construção da identidade dos alunos e da incorporação

da diversidade existente na pluralidade das relações. Nessa perspectiva, o documento compreende que deve ser possibilitado ao estudante o desenvolvimento integral de suas potencialidades, considerando a singularidade de cada uma e as possibilidades de aprendizagem. Porém, parece-nos importante situar que alguns dos objetivos delimitados na Proposta não corroboram com as expectativas a priori levantadas, existindo uma dicotomia, uma vez que o desenvolvimento dos valores não é abordado de forma satisfatória. Não é possível

que os professores elaborem estratégias pedagógicas, se a Proposta não trata desse assunto de forma aprofundada. Tendo em vista que a educação em valores é fundamental quando se almeja a formação global dos indivíduos, podemos afirmar que este objetivo deveria ocupar importância elevada, equivalente às competências leitoras e escritoras que o documento discorre, e que falaremos adiante. Como a proposta revela-nos, e como já mencionado, o desenvolvimento da identidade e da autonomia em relação

com o outro, bem como a incorporação da diversidade, são as bases para a construção de valores de pertencimento e de responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas, e isso se torna um desafio para a educação escolar (SEE/SP, 2012, p.11). Observando então o modo como o currículo trabalha o tema da autonomia, nos interessa, agora, considerar de que maneira essa questão é contemplada na Proposta Curricular de Língua Portuguesa.

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS, ANALISANDO AS PREMISSAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ensinar Língua Portuguesa nos dias atuais não é tarefa fácil, tendo em vista o novo cenário da sociedade. A disciplina de Português manteve de acordo com o documento analisado, até o século XX, uma tradição gramática, de retórica e de poética, e somente a partir da década de 70 que surge

a preocupação de estudá-la não apenas como objeto, mas também como meio para o conhecimento (SEE/SP, 2012). Se transmitir normas e regras parece “fora de moda” e o lema é “contextualizar” o ensino e respeitar as individualidades de maneira a forçar que o estudante consiga entender as

variedades linguísticas e seus usos correntes, deparamo-nos com um grande embate, uma vez que é contraditória a discussão mercado de trabalho e ensino superior, e que aqui não entraremos no mérito.

É notória a importância que a Proposta dá ao mencionar que “prepara o aluno para o

mercado de trabalho”, porém devemos prepará-lo para a vida, para o ingresso em um ensino técnico, profissionalizante ou até mesmo superior; e essa passagem do Ensino Médio para o Superior apresenta requisitos que vão além da mera contextualização de saberes, exigindo sim, a conceitualização deles. Surge então o primeiro ponto para reflexão: “Sabemos que o ser humano é um sujeito sociável, que pode participar social e culturalmente no mundo em que vive. Mas como funciona isso na prática?” (SEE/SP, 2012).

E é exatamente desse ponto que parto. Na prática tudo é bem diferente. Muitas escolas continuam com seus métodos tradicionais e funcionais, pois desconhecem ou não compreendem o objetivo real da proposta curricular, e encontramos aqui talvez a explicação para muitos fracassos que enfrentamos no dia a dia nas salas de aula. De acordo com o documento a linguagem deve ser analisada,

sobretudo em uma dimensão social, partindo para o funcionamento da língua como realidade semiótica, ou seja, aquela que traz consigo todo um conjunto de características que a fazem ser tão peculiar. Isso explicaria a elaboração e distribuição do material em todas as escolas do estado, como os cadernos do professor, cadernos do aluno e as matrizes curriculares, com situações de aprendizagem que bimestralmente apresentam determinados eixos de um agrupamento tipológico.

Ensinar Língua Portuguesa como meio e não como fim, requer preparo, estudo, conhecimento desses materiais e a própria contextualização para o profissional. Fazer na prática o uso do material e aplicar o currículo não garante de fato um ensino eficaz. É preciso que façamos do texto um meio para que o aluno aprenda, e não um fim, e isso pode se dar por situações interacionais e com o trabalho de gêneros

textuais, que permeiam todo conteúdo dos cadernos dos alunos, em todas as situações de aprendizagens, por meio de sequências didáticas que trazem também exercícios para avaliar e recuperar o conteúdo mediado. Trabalhar com gêneros textuais propicia ao estudante conhecer uma gama enorme de textos, seus universos de circulação e suas situações de produção, o que contribui para seu letramento. Nesse sentido, não basta o estudante conhecer, por exemplo, o gênero textual “receita culinária” ou “notícia” segundo sua estrutura somente, é preciso ir além, mostrando como se relacionam com atividades sociais específicas, e de que forma podem ser produzidos e utilizados. E para isso a proposta dá total autonomia para se trabalhar; os cadernos trazem atividades diferenciadas que podem ser feitas de maneira a levar o estudante a se apropriar do conhecimento, mas para isso, o professor de Língua Portuguesa deve abrir espaço

para aulas bem diferentes daquelas com “lousa e giz”, e trabalhar as diferentes formas de estudo de maneira interligadas (SEE/SP, 2012). Se trabalhar de maneira lúdica no Ensino Fundamental (ciclo II) e no Ensino Médio possa soar infantilidade, muito pelo contrário, levar para a sala de aula, jogos, brincadeiras, músicas, e filmes,

é uma maneira de articular o ensino com o repertório dos estudantes, e fazê-los relacionar os diferentes “textos” às situações de comunicação e circulação. Nesse contexto, é possível perceber que com o avanço da tecnologia, o papel da escola não se dá somente dentro dos “muros” da escola, e que existe uma preocupação em mostrar aos

estudantes que o processo de fala e escrita está diretamente ligado a um contexto de uso, fazendo com que por meio das situações intrínsecas às aulas de Língua Portuguesa, ele possa perceber as diferentes maneiras de comunicação e suas adequações, propiciando sua ativa participação na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando ser fundamental que o docente conheça as premissas que norteiam seu trabalho, de modo a garantir a consonância entre a proposta curricular e sua prática pedagógica, a reflexão aqui proposta, possibilitou refletir sobre a autonomia do docente perante a proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa do estado de São Paulo. Fica claro que a proposta enfatiza uma educação dirigida para o mundo do trabalho, pela imposição de conhecimentos necessários para tais fins, na busca por uma massificação do corpo discente. Ler e

escrever corretamente são requisitos básicos para o sucesso do processo de letramento, e quanto maior o acesso a diferentes gêneros textuais e situações sociais de comunicação diferenciadas, maior será o nível de letramento dos estudantes. A proposta propõe essa vivência, mas com um conteúdo delimitado em eixos e esferas de comunicação, deixando a autonomia do professor apenas a nível metodológico no que se refere ao ensino desses conteúdos a priori determinados.

A proposta busca desde sua implantação a melhoria da

qualidade da educação, e a concepção trazida para o ensino de Língua Portuguesa tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio é muito rica, pois permite ao estudante, de fato, a aprender. Mas saber ler corretamente, usar pontuação adequada, falar corretamente, entre outros aspectos estruturais da Língua Portuguesa, propiciarão ao estudante um sucesso ainda maior na sua vida escolar e social. Os materiais como cadernos do aluno são uma boa fonte de exercícios, mas em nenhum momento foram objetos de estudo com os professores,

■ Educar FCE

sequer orientados quanto a sua utilização, o que talvez seja um impasse, e até mesmo uma dificuldade real e atual. Portanto, valorizar a Língua Portuguesa é nosso dever como professores, pois a linguagem é que nos possibilita a interação, a construção de conhecimento e de mundo, e somente conhecendo-a e sabendo de sua importância, o aluno se torna capaz de valorizar a sua língua materna. Por isso, significar o conhecimento é sim um ponto de partida para a construção dele pelo estudante, de maneira contextual e processual, facilitando o processo de aprendizagem. Por isso, é preciso que o professor veja a instituição escola como um espaço para reflexão, partilha e disseminação de boas práticas, e não uma mera transmissora de conteúdos. Por ora, conhecer as premissas da proposta curricular e discutir sobre elas faz parte dessa prática. Podemos afirmar que é preciso uma efetiva formação continuada dos profissionais, que sejam disponibilizados espaços para reflexão e para reavaliação de suas ações pedagógicas. Sabemos que em muitas escolas, os horários reservados para as ATPC'S (Aula de trabalho pedagógico coletivo) são utilizadas somente para passar recados e definir sobre eventos, quando na verdade podem e devem ser momentos de grande enriquecimento cultural e de troca de experiências, para que se dê importância àquilo que está sendo transmitido, e também para aprender. Valendo-se dessa premissa, aí sim, podemos pensar em uma escola que ensina e que aprende.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, F. Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

BRASIL, MEC, SEMTEC (2002). Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. MEC: Brasília, 2002.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL, SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Proposta Curricular do Estado de São Paulo / Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2012.

BRASIL, SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa / Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

GIANNOCORO, L. L. Educação em valores e o currículo do Estado de São Paulo. Revista Digital. Buenos Aires, Ano 17, n. 174, Novembro, 2012.

PIAGET, J. Para onde vai a educação? 20ª ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 2011. (originalmente publicado em 1973).

SAVIANI, D. Escola e Democracia – 42º. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
_____. História das ideias pedagógicas no Brasil – 4ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL



Foto: <http://portal.anhemi.br/wp-content/uploads/2016/03/educacao-infantil.jpg>



SOLANGE ALVES FERREIRA GOMES

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera de São Paulo (2012); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na Prefeitura de São Paulo, na EMEI Isa Silveira Leal.

O presente artigo tem por objetivo explicar, de forma sucinta, o trajeto da Educação Infantil mais precisamente nos anos iniciais, os quais se faz necessária a busca constante do conhecimento, pelo Educador, para que ele possa capacitar e desenvolver suas crianças, de forma plena e integral. Por meio do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, temos as orientações e direitos da criança em relação ao trabalho pedagógico que será desenvolvido com elas. Neste artigo fica clara a importância de se seguir as orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de forma a ser um parâmetro para o trabalho pedagógico e assistencial. Além disso, serão citados alguns famosos autores que reforçam a intenção deste artigo de forma a trazer a reflexão do tema, à tona. Por fim, a relação entre o cuidar e o educar, que são indissociáveis, nesta fase inicial e tão importante da Educação Básica de uma criança. Um olhar reflexivo e ampliador sobre o aspecto da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Criança; Processo; Educar; Cuidar.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira fase escolar, da Educação Básica, por qual percorrem as crianças, em seus primeiros anos, no mundo educacional. É nesta fase primordial em que família e escola trabalham juntas, a fim de proporcionar um percurso de aprendizagem e conhecimentos à criança. É por este motivo que se faz tão importante esta parceria entre família e escola para que realmente produzam o efeito desejado: trazer valores morais, éticos e sociais ao aprendizado do educando ou educanda. De um lado, a família ensinando em seu lar os seus valores e, de outro, a escola, por intermédio do Professor, ensinando, de forma lúdica, os seus conhecimentos. Na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, é possível verificar que foi estabelecido, no artigo 4, no inciso IV, título

III, referente ao direito à Educação e o dever de educar, que “O dever do Estado com educação pública será efetivado mediante garantia de: IV: atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Desta forma, fica claro que na Educação Infantil incluem-se as creches e pré-escolas, sendo estas as unidades de ensino infantil. Para que seja promovido este aprendizado, a criança precisa de uma interação com o outro, assim como afirma Vygotsky (1978, p. 101), quando diz que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. Como afirma Vygotsky, é esse aprendizado de forma interativa, no qual o Educador se coloca como mediador, que irá favorecer o progresso do

desenvolvimento da criança. Percebemos o quanto é importante essas interações que ocorrem no meio escolar e o quanto elas vão se tornando essenciais durante o processo. Igualmente, muitos outros estudos mostram que esta fase se faz tão necessária, pois ela se mostra como o alicerce para a entrada no Ensino Fundamental. Ou seja, ela auxilia diretamente no processo de desenvolvimento e ensino da criança que vai para o Ensino Fundamental. Há muitos anos atrás, a escola infantil era vista apenas como assistencialista, mas esta concepção está, aos poucos, sendo extinta. Hoje, a Educação Infantil é vista com outros olhos e sua importância está sendo mais aceita, de forma conscientizada, no sentido de promover um olhar mais reflexivo sobre sua verdadeira função.

O REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 15), é preciso partir destes seguintes princípios, nos quais devem estar embasados os trabalhos pedagógicos e o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, público-alvo da Educação Infantil:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à

expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;

- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Sendo assim, é facilmente percebido o trabalho indissociável entre o educar e o cuidar. A Educação Infantil deve atrelar estes dois princípios em sua base pois sabemos que nesta fase o cuidar se faz presente, de forma ativa e constante. Nesta visão, de acordo com Referencial Curricular Nacional para a

Educação Infantil (1998, p. 24), “Contemplar o cuidado na esfera da instituição da Educação Infantil significa compreendê-lo como parte da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica”.

Para que o cuidar e o educar estejam definitivamente presentes na Educação Infantil, se faz necessária uma rotina que contemple estes dois princípios básicos. Podemos observar nos Centros de Educação Infantil da cidade de São Paulo que a rotina preparada para as crianças é bem dinâmica.

A ROTINA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No cenário da Educação Infantil o Educador precisa estar em constante aprendizado pois a todo tempo a criança em atendimento necessita de

estímulos e incentivos que a façam desenvolver, de forma plena e integral, as suas capacidades apropriadas para a sua faixa etária. As

atividades são voltadas para o seu limite de aprendizado e, na maioria delas, são trabalhadas a autonomia, a coordenação motora e a

linguagem oral, que são os principais eixos que envolvem a educação infantil. Na maioria dos Centros de Educação Infantil, a rotina divide-se em: Momento de acolhimento da criança; Roda de conversa com as crianças da turma (de forma a despertar e desenvolver a linguagem oral da criança); Momento da atividade entre o grupo (Artes, Musicalização, Movimento, entre outros); Alimentação e cuidados básicos; Momentos de contação de histórias (de forma a capacitar e desenvolver a imaginação da criança); Momentos de brincadeiras (livres ou dirigidas), etc. De forma resumida, esta é a base que muitos Centros de Educação Infantil seguem, como eixo norteador de seu plano pedagógico. Percebe-se que estão contemplados o educar e o cuidar, como foi citado anteriormente.

É essa rotina que vai definir e nortear o que o Educador deverá trabalhar com as crianças. São nestes momentos que a criança demonstra suas

dificuldades, seus avanços e aquilo que ainda não conseguiu desenvolver. É um trabalho diário do Educador, mas que, ao longo do ano letivo, traz resultados positivos. Embora o cuidar, neste sentido, não venha de forma a cumprir o papel de mãe. Podemos observar isto nas palavras de Winnicott, em seu livro “A criança e seu mundo”:
A função da escola maternal não é ser um substituto para uma mãe ausente, mas suplementar e ampliar o papel que, nos primeiros anos da criança, só a mãe desempenha. Uma escola maternal, ou jardim de infância será possivelmente considerado, de modo mais correto, uma ampliação da família “para cima”, em vez de uma extensão “para baixo” da escola primária. (1982, p. 214)

Neste processo, os Educadores também estão, atualmente, envolvidos com a questão do iniciar a leitura e escrita, de forma que as crianças obtenham prévios conhecimentos sobre

este mundo, preparando-as, assim, para quando chegarem ao ensino Fundamental. Tudo ocorre de uma forma lúdica, e apenas como o pontapé inicial, de forma que as crianças já possam ter contato com as formas de escrita e leitura. Tudo dentro do limite de suas cognições. Como exemplos, eles podem usar jornais, revistas, encartes, livros de histórias, proporcionando, assim, o contato com as letras e a escrita. Não podemos deixar de mencionar, claro, o uso dos brinquedos e o brincar, pois eles são a peça-chave para todas as formas de aprendizado de uma criança, trazendo várias possibilidades de conhecimento. Assim já dizia Maluf: “... É importante a criança brincar, pois ela irá se desenvolver permeada por relações cotidianas, e assim vai construindo sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca.” (2003, p. 20)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo trouxe a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre esse universo da Educação Infantil e sua real importância, para a criança. Tanto no sentido cognitivo, como no emocional, no afetivo e tantos outros aspectos que se apresentam em desenvolvimento, na fase da Educação Infantil. Pudemos perceber que isso se dá de forma lúdica, e que o cuidar e o educar são indissociáveis nesta fase. Isso faz com que a Educação Infantil seja o pontapé inicial para uma longa jornada educacional da criança, e que também merece um olhar mais atencioso, pois de alguma forma, acaba não sendo tão bem reconhecida, como deveria. Nesta fase, os Educadores também se dedicam muito e se esforçam para que a criança possa realmente se desenvolver. Tudo isso, para que a criança possa aprender, de forma prazerosa, sem deixar de ser “criança”.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Referencial Curricular para a Educação Infantil. Brasília, 1998.
- MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WINNICOTT, Donald Woods. A criança e o seu mundo. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

UM OLHAR PARA A DISCALCULIA E A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA



Foto: <http://www.centrosei.pt/wp-content/uploads/2015/07/8.6-discalculia-avaliacao.jpg>



SOLANGE BACELAR DE OLIVEIRA

Graduação em Matemática pela UNICASTELO (2007) e Pedagogia pela UNINOVE (2011); Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2016) e Psicopedagogia pela FALC (2015); Professora na rede Estadual e Municipal de São Paulo / SP.

Percebe-se, atualmente, muitas dificuldades dos alunos, associadas ao desempenho ao solucionar questões matemáticas e em desenvolver determinadas habilidades com cálculos. O presente artigo traz uma visão ampla sobre um dos mais importantes distúrbios de aprendizagem na matemática, a discalculia, trazendo uma perspectiva do que seja tal distúrbio. Sabe-se que muitos professores não sabem como trabalhar, e até mesmo desconhecem a discalculia. A finalidade deste é convidar-lhe a uma reflexão sobre a discalculia, que conforme estudiosos da área, é entendida como um transtorno que pode estar relacionado a diferentes fatores do campo cognitivo, direcionando desta forma as prováveis causas da discalculia, ressaltando o diagnóstico e a intervenção psicopedagógica como um fragmento da ampla questão dos problemas na aprendizagem humana, caracterizando a discalculia como importante aspecto da frustração do sucesso escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem; Discalculia; Diagnóstico; Intervenção.

INTRODUÇÃO

A criança desde muito cedo, antes mesmo de adquirir procedimentos de contagem, demonstram conhecimentos matemáticos, podemos constatar na observação de brincadeiras, conversas, resolução de situações-problema que se apresentam no dia-a-dia dos alunos de educação infantil. Em algumas brincadeiras, ela percebe a ausência de um objeto ou o acréscimo de outro. O que deve ser feito, quando há maior quantidade de pessoas que lugares à mesa, por exemplo? Como encontrar a melhor posição para que a bola acerte o cesto? Como dividir as balas com os amigos? Um aluno desenvolve sua capacidade de raciocínio durante certo período de tempo, período

este que está relacionado de forma muito importante com a experimentação das diversas e ricas experiências, envolvendo diferentes tipos de pensamentos interligados a diferentes ramos da matemática. Desta forma, damos privilégios ao pensamento aritmético, algébrico, geométrico e ao pensamento estatístico-probabilístico.

A discalculia é um distúrbio que está relacionado não apenas a aritmética, mas também relação entre as coisas – tamanhos, quantidades e espaço. Precisamos dar maior importância a análise deste distúrbio que não envolve apenas o aluno, envolve também todo o seu entorno incluindo os que o cercam, criando barreiras

em seu relacionamento com as pessoas e o mundo a sua volta. Compreendendo o diagnóstico e a intervenção como fio condutor da psicopedagogia é necessário que se busque meios que nos façam compreender que muitos indivíduos apresentam certas características que por diferentes razões não consegue aprender. A finalidade deste é convidar-lhe a uma reflexão mais profunda sobre a discalculia, ressaltando o diagnóstico e a intervenção psicopedagógica como um fragmento da ampla questão dos problemas na aprendizagem humana, caracterizando a discalculia como importante aspecto da frustração do sucesso escolar.

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM OU DISTÚRBO DE APRENDIZAGEM

A matemática se estabelece como uma ferramenta de extrema importância para as pessoas, em nossa sociedade e para nossa sobrevivência, pois lidamos com números e

realizamos cálculos todos os dias. Podemos verificar que, atualmente, há inúmeras dificuldades dos alunos, relacionadas à capacidade de resolver problemas

matemáticos e a determinadas habilidades com cálculos, que torna a necessidade de ter um conhecimento mais aprofundado sobre possíveis transtornos que podem

afetar a aprendizagem em idade escolar cada vez maior. Segundo Garcia (1998), tais dificuldades podem estar ligadas à discalculia, um transtorno de aprendizagem causado por má-formação neurológica que se manifesta como uma dificuldade da criança para realizar operações matemáticas, classificar números e colocá-los em sequência.

Muitas crianças não apreciam as aulas de matemática, pois acham difícil, e pouco interessantes. Mas não é por este comportamento, que classificaremos essas crianças como tendo Transtorno de Matemática. Os professores e familiares da criança devem ficar atentos para identificar detalhes que podem servir para diagnosticar este transtorno. Por isso, antes de pensar em dificuldades de aprendizagem em Matemática é necessário verificar se o problema não está no currículo ou na metodologia utilizada. Descartando estas possibilidades faz-se necessário

o olhar atento aos distúrbios de aprendizagem.

Dificuldades de aprendizagem ocorrem por motivos distintos que podem ser isolados ou ligados entre si, e apenas a avaliação e a intervenção precoce das dificuldades, pode levar a uma aprendizagem escolar bem sucedida. A função da escola nesse e em muitas outras acepções na vida das crianças, transcende a esfera pessoal e se reflete no desenvolvimento da sociedade como um todo. Os obstáculos e os transtornos de aprendizagem que se expõem na infância tem sempre grande impacto sobre a vida da criança e sobre o seu entorno, pelos danos que acarretam em todas as áreas do desenvolvimento pessoal, assim como de sua aceitação e participação social.

Segundo Silvia Ciasca, a Dificuldade de Aprendizagem é compreendida como uma “forma peculiar e complexa de comportamentos que não se deve necessariamente a fatores orgânicos e que são

por isso, mais facilmente removíveis”. Ela decorre da existência de situações negativas de interação social. Sua característica fundamental é a presença de dificuldades no aprender, maiores do que as naturalmente previstas para a maior parte das crianças e por seus companheiros de turma e é em boa parte das vezes, imutável mesmo com o esforço pessoal e de seus professores, produzindo um rendimento pedagógico insuficiente e baixa-autoestima. Essa dificuldade é associada a questões psicopedagógicas e/ou socioculturais, ou seja, não é exclusiva do aluno e apenas pode ser verificada em crianças cujos déficits ao aprender não se derivam de problemas cognitivos. Há uma união de fatores que agem frente a uma predisposição momentânea da criança.

No Transtorno de aprendizagem, há a existência de uma alteração neurológica, que pode compreender atraso no amadurecimento, determinadas lesões no

cérebro, fatores hereditários e/ou alterações químicas. Devido às irregularidades em que as competências mentais se desenvolvem, surgem diferenças marcantes entre a capacidade e a execução nas tarefas acadêmicas.

São aspectos marcantes dos Distúrbios de Aprendizagem:

- início do comportamento ou atraso sempre na infância;
- o transtorno está sempre ligado à maturação biológica do sistema nervoso central;
- curso estável;
- as funções afetadas incluem geralmente a linguagem, habilidades viso-espaciais e/ou condições motoras;
- há uma história familiar de transtornos similares e fatores genéticos que, em muitos casos, têm importância na etiologia (conjunto de possíveis causas).

Os principais Transtornos de Aprendizagem são os de Leitura e Escrita, de Cálculo, o Transtorno do Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade e o Transtorno não Verbal de

Aprendizagem. Os diagnósticos desses Transtornos devem ser feito por profissionais especializados e experientes, e uma equipe multiprofissional que tenha o acompanhamento de um psicopedagogo, profissional competente para trabalhar com as questões da Aprendizagem e que utilizará de seus conhecimentos para trabalhar e estimular a evolução de estratégias cognitivas de aprendizagem, de estudo, às operações mentais para prática das tarefas de cunho pedagógico, estimular a autoestima e a motivação interior da criança; visando a minimização dos efeitos de tais distúrbios sobre a vida da criança.

O enfraquecido desempenho na aprendizagem nunca deve ser desprezado ou minimizado, pois retrata uma base para o diagnóstico da dificuldade e do transtorno no aprender. Se uma criança se destaca perante o professor pela dificuldade que expressa para aprender e se esta problemática não demonstra ter relação com a

prática pedagógica usada, a avaliação desse profissional deve precisamente ser levada aos pais e responsáveis, para alertá-los a buscarem um trabalho especializado na área da aprendizagem.

A DISCALCULIA

O ensino da matemática sempre foi visto como algo obstatante a realidade de algumas pessoas. Muitas pessoas desistem de aprender, mas a dificuldade pode estar na aprendizagem de uma parte da matemática: a aritmética. A aritmética é uma parte da matemática que está associada aos raciocínios lógicos, perceptivos e sensoriais. Todavia há casos em que a criança realmente possui um distúrbio de aprendizagem, como a Discalculia. Assim, o professor deve estar preparado para lidar com esse problema.

A discalculia é um distúrbio neuropsicológico caracterizado pela problemática no processo de aprendizagem do cálculo e que se verifica, normalmente, em pessoas com inteligência normal, que demonstram inabilidades para a execução das operações matemáticas e falhas no raciocínio lógico-matemático.

De acordo com os pesquisadores, Johnson e Myklebust (1983

p.62) a criança com discalculia é incapaz de:

Visualizar conjuntos de objetos dentro de um conjunto maior; Conservar a quantidade, o que a impede de compreender que 1 quilo é igual a quatro pacotes de 250 gramas; Compreender os sinais de soma, subtração, divisão e multiplicação; Sequenciar números, como, por exemplo, o que vem antes do 18 e depois do 19 (antecessor e sucessor); Entender os princípios de medida; Lembrar as sequências dos passos para realizar as operações matemáticas.

Johnson e Myklebust(1983p.62) Garcia (1998, p. 65) classifica a discalculia em seis subtipos, podendo ocorrer em combinações diferentes e com outros transtornos de aprendizagem:

Discalculia Verbal: dificuldade para nomear as quantidades matemáticas, os números, os termos, os símbolos e as relações. Discalculia Practognóstica: dificuldade

para enumerar, comparar e manipular objetos reais ou em imagens matematicamente.

Discalculia Léxica: Dificuldades na leitura de símbolos matemáticos. Discalculia Gráfica: Dificuldades na escrita de símbolos matemáticos. Discalculia Ideognóstica: Dificuldades em fazer operações mentais e na compreensão de conceitos matemáticos. Discalculia Operacional: Dificuldades na execução de operações e cálculos numéricos. Garcia (1998, p. 213)

Pode mostrar-se, já no aprendizado aritmético básico como, posteriormente, na produção do pensamento matemático mais avançado. Não obstante essas dificuldades possam apresentar-se sem nenhuma inaptidão em leitura, há outras que são consequentes do processamento lógico-matemático da linguagem lida ou ouvida. Há ainda dificuldades advindas da falsa percepção de tempo e espaço, como na assimilação

e no processamento de fatos matemáticos, em sua devida ordem.

A criança com discalculia pode conseguir compreender princípios matemáticos de forma sólida, pois o raciocínio lógico está intocado, entretanto apresenta grandes problemas em lidar com números e símbolos matemáticos, fórmulas, e enunciados. Sistemas neurais distintos auxiliam para a aprendizagem matemática,

como o sistema verbal. O sistema verbal aparenta arquivar elementos numéricos, além de conhecimentos adquiridos verbalmente por repetição, como poesia. A criança que apresenta discalculia, frequentemente demonstra o déficit na organização espacial e a dificuldade de seguir sequências. Uma conta, por exemplo, segue uma sequência de números e símbolos que o aluno com

discalculia facilmente perde, confundindo o processo para o resultado final. Percebe-se que a discalculia apresenta-se como um transtorno de aprendizagem de campo amplo, podendo muitas vezes estar associado à outra dificuldade, o que gera ainda mais uma situação de desvantagem no desenvolvimento escolar do indivíduo.

POTENCIAIS CAUSAS DA DISCALCULIA

Não existe uma única causa simples que explique a discalculia, as dificuldades em lidar com a matemática está associado a diversos fatores.

Segundo Cazenave (1972 apud DIAS, 2007), a compreensão matemática só é possível mediante a integração da linguagem. Neste caso, o discalcúlico apresenta deficiência na elaboração do pensamento devido às dificuldades no processo de interiorização da linguagem. Dessa forma, é importante

que a criança desenvolva nível linguístico para que possa compreender a matemática. A interpretação dos símbolos numéricos surge a partir da analogia número-quantidade, por esse motivo requer oportuno desenvolvimento do papel simbólico. Os alunos que apresentam dificuldades nesta área não coincidem símbolo oral, quantidade e sua representação gráfica. A resolução de problemas abrange grande quantidade de questões que transcendem a linguagem matemática.

O diagnóstico da criança pode ser feito ainda na pré-escola, quando o indivíduo demonstra problemas em reagir às relações matemáticas. Porém é depois dos seis, com a inserção dos símbolos matemáticos e das operações básicas, que a visualização dos sintomas apresenta-se perceptível com maior facilidade. É fundamental o diagnóstico precoce para que o professor, em conjunto a equipe multidisciplinar possa agir com as intervenções necessárias, para assim,

minimizar os sintomas da discalculia.

A discalculia do desenvolvimento tem alta incidência, e compromete o desenvolvimento do aluno de diferentes maneiras:

a) Contribui para a redução da escolarização profissional e da qualificação profissional;

b) Afeta o bem-estar do indivíduo e da família, causando estresse, desmoralizando a criança, sendo diminuído sua autoestima, a motivação para o estudo;

c) A frustração associada às dificuldades crônicas de aprendizagem associa-se ao surgimento de comportamentos como a desobediência, agressividade e comportamentos antissociais.

Ao se deparar com um

indivíduo que apresenta os sinais da discalculia, deve-se pensar também em qual é o melhor e mais recomendado tratamento, e não apenas no diagnóstico. O tratamento tem que ser feito por equipe multidisciplinar de forma detalhada, e apesar da equipe, é o psicopedagogo o protagonista desse extenso processo. O paciente deve estar inteiramente disposto a aceitar o problema e o seu tratamento, para que este possa ter êxito.

Deve-se trabalhar com os transtornos de aprendizagem com base em conceitos multidisciplinares, biopsicossociais. A avaliação deve ser feita o mais completa possível, considerando todos os itens

que podem ter contribuído para a discalculia. O ideal é que o plano de tratamento seja formulado de forma colaborativa entre a criança, os pais, as educadoras e os demais profissionais, focando os níveis orgânicos, educacionais e psicológicos. A urgência e a relevância de se entender e enfrentar a discalculia é evidente, uma vez que é cada dia mais presente e cada vez menos conhecida.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E ACOMPANHAMENTO

A intervenção é uma das finalidades da psicopedagogia, para fazer a arbitragem entre a criança e seus objetos de conhecimento. De forma mais clara, fala-se em intervenção como uma interposição feita pelo profissional (educador

ou terapeuta) para realizar sobre desenvoltura da aprendizagem do aluno. Na intervenção psicopedagógica, a realização da conduta adotada faz interferências no processo, com a finalidade de compreendê-lo ou corrigi-

lo. Inserir novos itens para o indivíduo pensar provavelmente levará fragmentação ou até mesmo à quebra de um padrão anterior de relacionamento com o mundo das pessoas e das ideias.

Ving-Bang (1990) apresenta

■ Educar FCE

uma modalidade de intervenção baseada no método clínico piagetiano e aponta três níveis nos quais a intervenção pode se dar:

- No nível individual do aluno. -- Para preencher lacunas e corrigir atrasos.
 - No nível coletivo de um conjunto de alunos. -- Para dar conta de elementos que foram negligenciados.
 - No nível da escola. -- Para reduzir a desadaptação escolar.
- Segundo Bossa (1994, p. 23), [...] cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto

teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria ensinagem.

Bossa (1994, p. 23).

O estudo psicopedagógico só alcança suas metas quando encontra espaço para que a escola possibilite meios para suprir as necessidades de aprendizagem. Para tal, deve estudar o Projeto Político-Pedagógico, principalmente quais as suas propostas de ensino e o que é apreciado como aprendizagem.

A Associação Brasileira de Discalculia (ABD) orienta sobre as possibilidades de ajuda do professor em relação aos alunos que, eventualmente, apresentem dificuldades no aprendizado da matemática, a saber:

a) Permitir o uso de calculadora e tabela de tabuada;

b) Adotar o uso de caderno

quadriculado;

c) Quanto às provas, devem-se elaborar questões claras e diretas, reduzindo-se ao mínimo o número de questões, sem limite de tempo, aplicando-a de tal sorte que o aluno esteja acompanhado apenas de um tutor para certificar se entendeu o enunciado das questões;

d) Estabelecer critério em que, por vezes, o aluno poderá ser submetido a prova oral, desenvolvendo as expressões mentalmente, ditando para que alguém as transcreva;

e) Moderar na quantidade dos deveres de casa, passando exercícios repetitivos e cumulativos;

f) Incentivar a visualização do problema, com desenhos e depois internamente;

g) Prestar a atenção no processo utilizado pela criança, verificando o tipo de pensamento que ela usa para desenvolver o problema;

h) Ministrando uma aula livre de erros, para esse aluno

conhecer o sucesso; e

i) Ter em mente que, para o discalculio, nada é óbvio, como é para os demais alunos.

Há que se observar que os jogos são uma opção interessante para ajudar na visualização de seriação, classificação, as habilidades psicomotoras, habilidades espaciais e a contagem. O uso do computador é bastante útil por se tratar de um objeto que desperta grande interesse e curiosidade na criança e possibilita o

uso de jogos educacionais eletrônicos. A criança, colocada diante de situações lúdicas, apreende a estrutura lógica da brincadeira e, deste modo, apreende também a estrutura matemática presente (MOURA, 1996, p. 80).

O professor deve desviar-se de comportamentos e falas que realcem as dificuldades do aluno para não destacá-lo dos demais, procurando a todo o momento evitar transparecer impaciência com o raciocínio confuso da criança com discalculia. Quando identificar algum

aluno demonstrando tais comportamentos característicos, o indicado a se fazer é não obrigá-lo à prática das tarefas quando apresentar nervosismo diante do fracasso anterior. Deve-se, portanto, explicar-lhe suas dificuldades, destacando que o professor está ali para ajudá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo tem como intenção despertar uma reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem, pontuando a Discalculia, na relação entre professores e alunos, num ponto de vista dos protagonistas desse processo. Muitas crianças, por diversos motivos, não apreciam as aulas de matemática, acham vários conteúdos de difícil entendimento,

e pouco interessantes, o professor deve ter um olhar atento, observando se esse desinteresse não decorre da metodologia de ensino adotada, ou se é algum distúrbio de aprendizagem, necessitando dessa forma, de um atendimento especializado psicopedagógico ou multidisciplinar.

Ainda hoje, temas como a discalculia e demais distúrbios de aprendizagem são assuntos

pouco explorados nas escolas. Saber reconhecer as potencialidades e as dificuldades do aluno, perceber um Distúrbio de Aprendizagem, são necessários para atuar com o educando de forma mais precisa, sem que haja equívocos no diagnóstico, evitando conseqüentemente, tratamentos desnecessários que tiram a chance do aluno de superar suas dificuldades.

■ Educar FCE

Estas atitudes fazem com que o aluno aceite suas limitações e possa reconhecer-se como detentor de suas próprias conquistas. É preciso dar prioridade e valorizar sempre cada conquista no trabalho em conjunto com o aluno, objetivando o domínio de suas funções e aquisições. As dificuldades na aprendizagem, as intervenções dos professores e as manifestações do educando nos direcionam a identificar quais são os melhores métodos, atitudes e necessidades que temos que ter em consideração para instituir a confiança na possibilidade de melhora de cada um. O educador tem um papel importante não só na percepção dos distúrbios, mas também o papel de minimizar qualquer preconceito que possa ocorrer no ambiente escolar. Entendendo a escola como um ambiente onde a diversidade é um valioso meio de aprendizado e valorizar a integração do professor capacitado para atender a demanda de alunos que chega há escola cada dia mais heterogenia, desenvolver ações práticas no intuito de trazer de volta o prazer pelo estudo, na tentativa de inserir na sociedade um aluno capaz de interagir com os outros de forma satisfatória.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

BRASIL (1998). Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros curriculares nacionais: matemática. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>>. Acesso em: 15 nov.2007.

CIASCA, S.M. Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar, São Paulo, Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda., 2003.

GARCÍA, J. N. Manual de Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre, ArtMed, 1998.

JOHNSON, D.J e MYKLEBUST, H.M. Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais. Tradução Marília Zanella Sanvincente. 2ª Ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

MOURA, M. O. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, T. M.

(org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

PAROLIN, I. C.H.; SALVADOR, L. H. S. Odeio matemática: um olhar psicopedagógico para o ensino da matemática e suas articulações sociais. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, n. 59, p. 31-42, 2002.

VING-BANG. A "intervenção Psicopedagógica". In Archives de Psychologie, 1990,58,123-135.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPORTÂNCIA DO PROCESSO



Foto: <http://insgmae.com.br/site/wp-content/uploads/2015/06/projeto-crise-hidrica.jpg>



SÔNIA MARIA FERREIRA DA SILVA

Graduação em Educação Artística pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo (1987)

Este artigo tem como meta levantar alguns apontamentos sobre o surgimento da avaliação e de como deve ser a sua importância na educação infantil. Portanto, os resultados foram obtidos por meio de referenciais teóricos, leituras embasadas pelos estudos de alguns autores durante o período do curso de Pedagogia. A avaliação serve como auxílio ao educador, para favorecer o diagnóstico referente ao desempenho

do aluno dentro da sala de aula. Na educação infantil faz parte desse universo, uma vez que é ferramenta e instrumento necessário ao desenvolvimento das crianças, tendo-se a mesma finalidade de ampliar conhecimentos ainda não descobertos. Observa-se que os professores têm consciência da importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem e que percebem a distorção existente entre o principal papel da escola e a avaliação. Assim sendo, é de

extrema importância avaliar na educação infantil, pois dessa maneira o professor terá possibilidade de utilizar estratégias para que seus alunos se desenvolvam. A avaliação deve ser realizada de forma plena e é necessário que o professor observe e registre todos os momentos das atividades da criança, pois é por meio dessas observações que ele cria oportunidades onde as crianças possam desenvolver suas habilidades e ajudar na formação de um cidadão

crítico. A avaliação faz parte da pesquisa bibliográfica, renomados, dentre eles, das propostas estabelecidas levantando-se os dados Hoffmann (2006), Perrenoud para a educação. O presente necessários a partir dos (1999), LDB (1996), RCENEI estudo deu-se por meio estudos de alguns autores (1998) entre outros.

Palavras-chave: Avaliação; Educação; Infantil; Aprendizagem; Instrumentos.

INTRODUÇÃO

A avaliação, deve ser realizada mediante e ajustar sua prática em muitas vezes, acompanhamento e registro consonância com os aspectos tem um sentido do seu desenvolvimento, encontrados no processo equivocado sem o objetivo de promoção, avaliativo. A Educação Infantil quando muitos mesmo para o acesso ao ensino tem como objetivo principal o professores a utilizam como fundamental (Brasil, 1996). desenvolvimento integral da forma de autoridade e repressão Uma avaliação de boa qualidade criança, ciente desse papel, ao mau comportamento de é aquela em que o professor a avaliação deve ser vista seus alunos, distorcendo, valoriza e estimula a criança como meio de conquista assim, o real sentido da a se engajar no processo de desse objetivo, devendo mesma. Ela deve ser um meio aquisição de conhecimento, respeitar a singularidade e destinado a auxiliar, subsidiar provocando avanços na e a individualidade de cada o processo de aprendizagem criança, que não ocorreriam desenvolvimento integralmente. da criança, não a pontuando espontaneamente sem a sua Dada importância do histórico ou classificando-a, visto que o mediação. Com relação a da avaliação e seu processo, educando é o centro da ação isso, o Referencial Curricular buscarmos compreender o avaliativa como evidenciam os Nacional para a Educação que é entendido por avaliação estudos realizados Hoffmann Infantil (BRASIL, 1998), e quais são os instrumentos (2007), Luckesi (1999). A ação aponta que a avaliação deve mais utilizados pelos avaliativa na Educação Infantil ser compreendida como um professores para avaliar os tem que negar qualquer tipo meio de auxiliar o professor a alunos da Educação Infantil. de determinação a priori de ajustar sua prática de ensino de acordo com a necessidade comportamento esperado. De de aprendizagem da criança. É por meio da avaliação que acordo com a Lei de Diretrizes o professor poderá planejar e Bases da Educação sobre a o professor poderá planejar

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSO DE ENSINO À APRENDIZAGEM

A avaliação é um assunto presente em nosso dia-a-dia, na prática escolar, na interação cotidiana, em casa, em nossa trajetória profissional, durante o lazer. Ela sempre se faz presente e inclui um julgamento de valor sobre nós mesmos, sobre o que estamos fazendo, sobre o resultado de trabalhos. (LUCKESI, 1999). No entanto, a educação infantil tem suas particularidades, porque nessa etapa da educação básica, a avaliação acontece a partir do desenvolvimento das crianças, ou seja, avalia-se seu grau de aprendizagem. Torna-se necessário o acompanhamento do professor, para que a criança tenha um bom desenvolvimento intelectual, sem utilizar-se dessa avaliação para aprovar ou reprovar as crianças de 0 a 6 anos de idade.

Em relação ao modo como se deve ocorrer à avaliação na educação infantil, são

apontadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais o seguinte: Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.). Pode-se dizer então que, a avaliação na educação infantil não é utilizada como instrumento de retenção das crianças, mas deve-se observar constantemente de maneira crítica o seu envolvimento e desenvolvimento nas atividades promovidas pelo educador no que diz respeito às brincadeiras e as interações ocorridas no cotidiano, em

seu processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 a avaliação deve acontecer da seguinte forma: A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. O desenvolvimento das crianças deve ser registrado pelo professor, garantindo-se assim o trabalho desenvolvido em sua prática pedagógica,

e também o avanço de seus alunos. Esse ato de registrar, garante por outro lado ao professor uma boa organização no que diz respeito ao compartilhamento de sua prática ao discutir seu trabalho com os gestores e as famílias envolvidas nesse processo. Portanto a avaliação a ser realizada pelo educador visa verificar se os objetivos foram alcançados diante as ações promovidas no decorrer das aulas. Tendo-se a avaliação como processo de coleta e análise de dados, necessita-se de técnicas e instrumentos que aprimorem a sua realização. As técnicas são a constante observação e a auto avaliação por meio de tarefas que desafiem os alunos a se superarem e desta forma, o professor, utilizando seus instrumentos, registra de que maneira se decorreu a tarefa proposta. Quando um professor seleciona as técnicas e instrumentos de avaliação, precisa considerar certos aspectos como: objetivos visados para

o ensino-aprendizagem; área de estudo; métodos e procedimentos usados no ensino e as situações de aprendizagem; condições de tempo, e número de alunos. Jussara Hoffmann diz: [...] Não podem ser elaborados, por outro lado, a intervalos bimestrais ou semestrais, mas devem resultar de anotações frequentes, sobre o cotidiano de cada criança, de modo a subsidiar permanentemente o trabalho junto a ela, desvelando caminhos ao educador para ajudar a ampliar suas conquistas (HOFFMANN, 2006, p.87). Portanto, uma avaliação de qualidade acontece a partir do momento em que o educador passa a colher os dados necessários para a avaliação de seus alunos, facilitando sua atuação mediadora a fim de propor novas atividades desafiadoras e evolutivas, favorecendo entre as atividades, uma maior relação entre educador e educando e ensino-aprendizagem. O professor deve ter bem definido em sua

mente a palavra diversidade para poder enxergar as várias realidades dos alunos e buscar entendê-los a partir de suas próprias perspectivas. Deve-se buscar um equilíbrio entre os aspectos das capacidades cognitivas, linguísticas, motoras, afetivas, sociais e interpessoais. O critério primordial e necessário para a avaliação é que o professor conheça seu aluno, ou seja, o professor deve conhecer sua realidade, compreender sua cultura, seu modo de falar e pensar. A avaliação possibilita ao aluno construir seu conhecimento, respeitando e valorizando suas ideias e faz com que ele coloque em prática toda sua vivência. A avaliação também propõe uma ação reflexiva da aprendizagem, ao invés de uma avaliação classificatória, de julgamento de resultados. Destina-se a conhecer não apenas para compreender, mas também para promover ações em benefícios aos educandos.

O professor tem como papel

participar do sucesso ou do fracasso dos alunos, ou seja, ter a responsabilidade por meio de uma prática reflexiva, identificar a maneira adequada de proporcionar a aprendizagem levando em conta seus conhecimentos anteriores; possuir uma postura reflexiva e uma formação continuada para saber avaliar o aluno, avaliar a si mesmo e avaliar a avaliação que deverá ser permanente, visto que se o aluno fracassar não será apenas responsabilidade do mesmo, mas também do professor que ao avaliar seu aluno constantemente deve realizar as devidas intervenções para o processo de ensino-aprendizagem. Um fator muito importante na avaliação mediadora é o diálogo, que nesta concepção o professor vai aproximar-se de seu aluno e despertar o interesse e a atenção pelo conteúdo a ser transmitido. Ao utilizar a avaliação mediadora o professor é capaz de conhecer cada um de seus alunos e utilizar a prática da observação e acompanhamento para que possa adequar o ensino a cada um como um processo individualizado, ocorrendo a partir do diagnóstico que é realizada no início do processo ensino-aprendizagem, com a finalidade de detectar eventuais dificuldades de aprendizagem auxiliando o professor no planejamento de suas ações. Para Luckesi (2000, p. 09), [...] “para avaliar, o primeiro ato básico é o de diagnosticar, que implica, como seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configurem o estado de aprendizagem do educando ou dos educandos”. A avaliação diagnóstica tem como função verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens e detectar as dificuldades de aprendizagem tentando identificar suas causas, esta avaliação pode ser realizada em qualquer momento do processo de ensino-aprendizagem, já que seu principal objetivo é investigar sobre o desempenho e proceder a uma ação tendo em vista o redirecionamento da ação pedagógica. A partir deste pressuposto LUCKESI (2006) sugere que a avaliação seja diagnóstica e que os dados coletados sejam analisados não com o objetivo de aprovar ou reprovar os alunos, mas para que os professores revejam o desenvolvimento dos alunos dando oportunidades para que ele avance no processo de construção do conhecimento. Desse modo, Luckesi (2000, p. 08), ressalta que a avaliação auxilia uma vida mais plena, “[...] desde que constata, qualifica e orienta possibilidades novas e, certamente mais adequadas”. Diante disso: [...] a avaliação diagnóstica será, com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá sempre relações de reciprocidade. (LUCKESI, 2002, p. 44).

A AVALIAÇÃO E ALGUNS DE SEUS INSTRUMENTOS

Avaliar na educação infantil demanda uma série de instrumentos que colaboram para que o educador verifique como a criança está em suas múltiplas formas de ser, expressar e pensar, o que significa conhecer para auxiliar no desenvolvimento. (BARBOSA, 2004). Segundo Hoffmann (2005, p. 121), os melhores instrumentos de avaliação “[...] são todas as tarefas e registros feitos pelo professor que o auxiliam a resgatar uma memória significativa do processo, permitindo uma análise abrangente do desenvolvimento do aluno”. Hoffmann diz: Instrumentos de avaliação são, portanto, registros de diferentes naturezas. Ora é o aluno que é levado a fazer os próprios registros, expressando o seu conhecimento em tarefas, testes, desenhos, trabalhos e outros instrumentos elaborados pelo professor. Ora é o professor quem registra o que observou do aluno, fazendo anotações e outros apontamentos. Quanto mais frequentes e significativos forem tais registros, nos dois sentidos, melhores serão as condições do professor de adequar as ações educativas às possibilidades de cada grupo e de cada aluno. (HOFFMANN, 2005, p. 119). A avaliação tem que ser caracterizada como um processo de cooperação entre professores e alunos. A avaliação na educação infantil tem vários âmbitos que demandam um olhar multifacetado e diversas linguagens. Zabalza (2006) discute os tipos de avaliação em educação infantil, destacando que todos têm virtudes e limitações, portanto, há a necessidade de escolher e definir o instrumento mais adequado de acordo com os objetivos que se pretende alcançar. Essa forma de captar e entender o universo das crianças consiste em aprender a olhar e a escutar. Trata-se de olhar com hipóteses e com objetivos, de forma sistemática, com um campo de observação delimitado no momento em que as crianças estão em ação. Observa-se não só a atividade infantil, mas também fotografias, vídeos, produções infantis e toda manifestação das crianças (BARBOSA, 2004). A avaliação por meio da observação das brincadeiras oferece aos educadores uma rica fonte de informações acerca do desenvolvimento infantil, já que quando brincam as crianças manifestam ações relativas à resolução de conflitos; experimentam papéis e desenvolvem um conjunto de habilidades: pensamento crítico, conteúdo significativo, formação cultural, conectar ideias, fazer escolhas, conviver com pessoas diferentes, ter visão globalizada, enfim, é uma forma de desenvolver as bases de sua personalidade. Kramer (2003) sugere um caderno de observações da

turma, no qual os registros são realizados pelo professor de forma livre, englobando os acontecimentos, as mudanças, conquistas e interpretações, inclusive sobre as atitudes e sentimentos do próprio professor. No dia a dia, o professor deve observar um grupo de crianças e realizar anotações nos relatórios de avaliação individual, que posteriormente deve ser discutido entre seus pares. Quanto aos relatórios Barbosa (2004), aponta que são instrumentos utilizados pelos professores para registrar as observações das crianças, as situações, as experiências e os diversos aspectos do grupo, dos alunos individualmente e de seus processos, tanto na aprendizagem quanto no âmbito relacional e de grupo. Destaca a importância deste instrumento, por expressar a memória do trabalho realizado com a turma e por que se constitui em um ponto de referência para o planejamento e a avaliação do trabalho. As fichas de

avaliação são muito presentes na prática de avaliação infantil e se constituem em tabelas e/ou quadros com questões objetivas e pouco espaço para relatos discursivos. São preenchidas, ao final de algum período, com anotações de aspectos e características invariáveis sobre crianças em idades diferentes, frequentemente com termos imprecisos que enfatizam somente as atividades e áreas do desenvolvimento das crianças que, muitas vezes, ainda não foram instigadas pelo professor. Segundo Ciasca e Mendes (2009, p. 303), “[...] além de se reduzir ao registro, frequentemente, esse instrumento de avaliação surge isolado, descontextualizado do cotidiano das crianças e do projeto pedagógico elaborado pelo professor ou pela instituição.” Complementam ainda que: “Transforma-se, assim, a avaliação em registros sem qualquer significado ou importância pedagógica”. Embora as fichas de avaliação sejam

criticadas pelo reducionismo e objetividade, Kramer (2003) indica esse tipo de instrumento associado a outros, para compor um quadro mais amplo de avaliação e não indica o seu uso isolado. O portfólio é uma ferramenta pedagógica, um conjunto de atividades realizadas pelas crianças no decorrer do ano escolar que serve de suporte para o professor observar e respeitar o ritmo delas. O portfólio deve ser organizado e planejado com atividades realizadas ao longo de um determinado período, não sendo um depósito de trabalhos apenas para mostrar aos pais, mas um instrumento que ajuda na construção da criança. Trata-se, segundo Hoffmann (2005, p. 133), “[...] da organização de uma coletânea de registros sobre aprendizagens do aluno que favoreçam ao professor, aos próprios alunos e às famílias uma visão evolutiva do processo”. O portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos

alunos participarem da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio. De acordo com Hoffmann: Um portfólio torna-se significativo pelas intenções de quem o organiza. Não há sentido em coletar trabalhos dos alunos para mostrá-los aos pais ou como instrumento burocrático.

Ele precisa construir-se em um conjunto de dados que expresse avanços, mudanças conceituais, novos jeitos de pensar e de fazer, alusivos à progressão do estudante. Essa “coleção” irá expressar, implicitamente, o valor conferido ao professor a cada um desses momentos. Reúnem-se expressões de sentido do aluno que servem para subsidiar e complementar a análise de sua progressão. (HOFFMANN, 2005, p. 133). Alguns professores ainda

entendem que o portfólio, é apenas algo para “guardar” atividades das crianças para expor aos pais o que ela desenvolve em sala de aula, consideram como mero instrumento de avaliação e não de acompanhamento das aprendizagens construídas. Os professores que trabalham com portfólio têm mais segurança em realizar os pareceres das crianças. O professor deve usar estratégias para acompanhar o desenvolvimento de suas crianças

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste trabalho foi compreender as modalidades dos processos de avaliação na educação infantil e como são desenvolvidos, bem como os instrumentos utilizados para a mediação do ensino-aprendizagem. Deste modo, a avaliação na Educação Infantil dispõe de várias modalidades e instrumentos capazes de orientar o professor nesta etapa, cabendo ao mesmo decidir qual melhor se aplicará aos educandos. As observações realizadas no

cotidiano da educação infantil são informações importantes para o desenvolvimento de cada criança, pois é a partir dos registros diários que o educador poderá recorrer a outros tipos de atividades, a fim de ajudar aquelas crianças que ainda tem dificuldades. Portanto, o professor torna-se o principal mediador nessa aprendizagem, uma vez que a avaliação é necessária porque o auxilia em sua prática educativa. A avaliação na educação infantil

deve ocorrer no cotidiano, pois é condição necessária para a condução e revisão da prática educativa, tendo a finalidade de promover o desenvolvimento apresentado pelas crianças. Foi possível entender que para a aprendizagem tornar-se efetiva é necessário integrar a avaliação a todo o processo de ensino-aprendizagem e não a um momento isolado, pois desta forma o aluno é avaliado por tudo o que produziu e o que aprendeu. A sociedade apresenta ainda

■ Educar FCE

muita resistência em relação a mudanças na avaliação, visto que para muitos somente por meio da nota é que se torna possível perceber se o aluno aprendeu ou não; avaliar vai além de atribuir uma nota ou um valor. É necessário que haja esclarecimentos dentro da própria escola para que pais e alunos compreendam de forma efetiva as várias formas de avaliação. Para finalizar é possível concluir que avaliar não é um ato estático, e sim algo que está sempre se modificando e o professor deve modificar suas práticas a cada avaliação. Levando em conta a realidade cultural e social que seus alunos estão inseridos, é possível avaliar sem fazer julgamento e compreender que cada aprendizagem tem seu momento e seu tempo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, Vol.2. Brasília, 1998.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. O acompanhamento das aprendizagens e a avaliação. Revista Pátio Educação Infantil. Ano II, No. 4. Abr/jul., 2004.
- CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; MENDES, Débora Lúcia Lima Leite. Estudos de Avaliação na Educação Infantil. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.
- HAYDT, Regina Cazaux, Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2000.
- _____ Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2005.

GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA



STEPHEN BIGLER DE AZEVEDO

O presente artigo aborda a respeito da importância da gestão democrática nos espaços escolares, propõem a reflexão crítica sobre a atuação do Diretor de Escola, enquanto liderança articuladora com a comunidade.

Compreendemos que o fortalecimento do processo democrático é uma das características para o fortalecimento da coletividade e conseqüentemente para alicerçar a construção do Projeto Político Pedagógico como instrumento legítimo que principia pela participação de todos tendo como finalidade a qualidade da educação. A avaliação tem que estar alinhada ao que a escola quer oferecer ao futuro cidadão e que valores ele levará para a sua vida futura. Sendo de suma importância a discussão dos seus critérios avaliativos e quantitativos estarem escritos no projeto político pedagógico que é de fundamental importância que esteja alinhado e sendo revisto quando necessário.

Palavras-chave: Gestão Democrática. PPP – Projeto Político Pedagógico. Avaliação. Participação. Aluno.

INTRODUÇÃO

“Inclusão” é um termo em voga nos dias de hoje, e das mais diversas formas vemos como é importante pensarmos em formas de inserir a todos em quaisquer atividades. Não é diferente no ensino, onde cada vez mais precisamos organizar práticas que possam incluir os diferentes tipos de alunos, suas inteligências e seus processos de aprendizado na prática do ensino.

Desta forma, a gestão educacional deve visar tal inclusão. Mas

como fazê-lo? Primeiramente, precisamos analisar como agimos atualmente e pensar nos aspectos que devem ser mudados, para que alunos – e porque não, professores – possam estar inseridos na prática pedagógica em sua totalidade. É esta diversidade que amplia os horizontes do ensino, e que pode promover uma nova forma, mais igualitária e eficiente, de educar e formar novos pensadores e pesquisadores. Devemos observar as diversas

competências, analisar as diferentes dificuldades, entender como cada aluno enxerga o ensino, de forma a garantir que todos possam ter, a seu alcance, uma mesma qualidade de aprendizado.

É a este preparo e desafio que professores, diretores e pais devem se entregar da melhor forma, oferecendo aos alunos a chance de integrar em suas vidas o que aprendem na escola, para que compreendam a importância da matéria e para

que desenvolvam gosto por aprender, desmistificando velhas ideias sobre a dificuldade de aprender para que compreendam a utilidade de tudo o que aprendem na

vida e no dia-a-dia.

Da mesma forma, as avaliações devem ser preparadas de forma a usar os pontos fortes do aluno e de sua vivência, evitando

serem apenas formas de reproduzir fórmulas que não exercitam o real aprendizado e compreensão do que é passado ao estudante.

GESTÃO ESCOLAR UM OLHAR ATUAL

Avaliação institucional é um dos marcos de gestão mais relevante no processo educacional, pois por meio dessas avaliações é possível estabelecer um panorama de diversos níveis da educação, e assim, propor diversas intervenções, seja de ordem financeira ou humana, para a solução de problemas. Entretanto, como são feitas essas avaliações? Como essa gestão ocorre? Há uma gestão livre e autônoma? Há eleição direta, feita pela comunidade escolar, para a gestão nas mais abrangentes nesse assunto, que não parece ter respostas únicas, ou até mesmo respostas para todas. Esse trabalho busca apresentar reflexões sobre esses processos, para além de somente apresentar é

necessário problematizar os processos.

Em algumas prefeituras, como a de Nova Iguaçu, por exemplo, não há eleição democrática, eleita pela comunidade escolar. O que ocorre é uma indicação da prefeitura, o que favorece aos interesses do Estado em relação ao processo educacional Freire (2014^a; 2014b) e Pacheco (2014) apontam que a escola deve ser um espaço democrático, no qual as direções e decisões devem ser tomadas em coletivo, em reuniões em que se estabeleçam diretrizes e formas de alcançar os objetivos da escola.

A gestão democrática está composta pelos: o diretor escolar (diretor geral), responsável pela escola como um todo,

os diretores assistentes (adjuntos, vice - diretores) que no momento em que o diretor se ausenta da escola são a autoridade naquele momento, coordenadores pedagógicos que criam projetos e orientam os professores, orientadores educacionais que trabalham diretamente com os alunos ou qualquer problema com ele, o secretário escolar responsável por toda documentação e também responsável pela escola.

O diretor geral sempre tem que ser a figura visível dentro de sua escola atendendo alunos, pais, professores e pessoas da secretaria de educação. Mas também trabalhando em conjunto com o grêmio estudantil, o conselho escolar e conselho fiscal. Sendo uma parceria

mútua de sua gestão sempre trabalhando em conjunto em prol da escola.

A figura do diretor é responsável por ampliar as competências de todos os envolvidos para a construção dessa nova cultura de gestão, ou seja, ele estará envolvido na articulação pesando sempre na capacitação e formação continuada para os docentes. Intervenção dos processos para reformular as questões de fluxo nesses processos sempre mudando e reavaliando. Compete também ao gestor ações conjuntas que viabilizem o objetivo final, da educação que é o pleno desenvolvimento do educando.

Pensar no educando em forma integral não em partes dentro desse princípio temos várias ações coletivas: comunidade, direção, professores, escola, coordenação, administração, apoio e participação dos colegiados e onde se esbarra em várias questões do dia a dia da escola ainda não se temos muito essa questão de

trabalhar democraticamente com esses colegiados e é fundamental que esses colegiados participem realmente.

O conselho escolar é composto pelos membros professores da escola e alunos e pais e o diretor é mais um membro que deve ser transparente em todas as ações e também deve saber ouvir, escutar e estar atento ao que esse conselho traz até para poder agir e solucionar as questões trazidos pelo seu conselho.

O gestor democrático tem que estar atento aos espaços escolares e tendo em vista uma visão social de construir o respeito pela diversidade, que seja um espaço de tolerância e de respeito. O diretor hoje tem que acompanhar os grandes avanços tecnológicos do conhecimento e de mudanças de sua clientela escolar, o aumento quantitativo e qualitativo das exigências de uma nova sociedade globalizada e também encerrar essas mudanças e

não só transmitir conteúdo aos alunos.

Também é papel do diretor além de motivar, avaliar, liderar o grupo, modernizar e humanizar a relação pedagógica, as didáticas, os horários, avaliação, ter clareza do seu papel, respeitar a comunidade escolar, cultivar sua formação enquanto gestor pois, ele também é um formador.

O gestor democrático deve trabalhar em equipe, descentralizar a gestão, manter preocupação local, mas com visão global, respeitar atender e informar sobre leis, normas, diretrizes gerais, vida escolar e funcional também organizar a gestão financeira a partir do PPP, junto a escola e seus conselhos.

Um encaminhamento democrático que deve ocorrer em uma escola é a configuração de um projeto político pedagógico, o famoso PPP. Ele é determinado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB, lei no9394/96), em seu

art.12 & I, art.13 & I e no atr.14 & I e II; que estabelece aos componentes, servidores de uma escola, a elaborar um documento que irá apontar os objetivos da educação em uma escola. O PPP será um caminho por qual a escola escolherá seguir para alcançar ou suprir as necessidades de seus alunos e comunidade. O projeto político-pedagógico da escola efetiva-se com ações organizadas em diferentes projetos institucionais que podem ser de caráter permanente, como a organização e utilização da biblioteca escolar ou do centro de estudos de professores, podem surgir de questões amplas da comunidade escolar, como Direitos Humanos podendo ser trabalhadas ao longo de um ano letivo, ou podem também ser mais pontuais como uma de ciências, olimpíadas, feira de livros. Além dos projetos institucionais, pode haver projetos por segmento, por série e por turma. (CORSINO,2012,p.109) Como podemos perceber o

PPP é uma construção coletiva dos funcionários, alunos e comunidade da escola; com o objetivo de traçar demandas necessárias àquela escola e para os alunos. Serão estabelecidos nesse documento os objetivos da educação, as possibilidades de projetos, construção de novas salas e prédios, manutenção da escola, formas de melhorar o serviço, comunicação entre escola e comunidade, e tantos outros assuntos pertinentes ao espaço escolar.

Conhecer as propostas pedagógicas e curriculares das instituições de educação infantil e as orientações emanadas pelos sistemas de ensino para a sua formulação são formas pelas quais é possível analisar como aquelas concebem a criança e em que medida essa concepção traz, em seu bojo, um projeto político de sociedade, de educação e de cultura. (Nunes,2012,p.34) O PPP é uma questão de identidade da escola e seu perfil, e lá é construído todas as concepções de homem e

de mundo e que enfatize a diversidade. E que atenda a expectativa que alunos, pais e comunidade externa possuem da escola não pode ser ignorada. Ele tem que estar alinhado sempre ao que está acontecendo dentro e fora da escola e quando necessário ser refeito constantemente atendendo novas questões. Construir uma escola que problematize a vida que contribua para a formação do cidadão crítico que irá atuar socialmente que vai estar lutando por uma coisa mais abrangente futuramente. É exatamente seguindo esse viés que é possível estabelecer um horizonte de problemas e soluções para a escola em seu nível micro e macro. Ademais, o Estado realiza avaliações para medir a eficiência dos alunos nas escolas de todo o Brasil, como a prova Brasil por exemplo. Mas, será que essa avaliação ocorre de modo correto?

AVALIAÇÃO ATUAL

A avaliação pode se tornar um caminho para aprendizagem? Objetivo da avaliação é a aprendizagem ela é mais que um caminho na verdade, temos sistemas de avaliações classificatórias tipo concursos. Mas nas escolas se dá pelo acompanhamento desse processo de aprendizagem do aluno visando o que ele aprende e não aprende.

O ato pedagógico ele compõe o planejamento que é o que garante a definição do caminho da aprendizagem que irá precisar de um mediador que é a execução a avaliação é um auxiliar de acompanhamento e sim ela é um suporte para a aprendizagem.

Avaliação é tema presente e reguladora dos processos educacionais de modo geral, mesmo sendo de caráter amplamente discutido, ainda não existe um consenso no melhor método, recorrendo a diversas formas de fazê-lo. Aqui serão expostas duas

situações sobre avaliação: i) objeto, que se baseia exclusivamente em um único recurso como fonte; ii) processo que utiliza diversas fontes para a avaliação. Quando atribuímos uma nota numérica ou um conceito expresso por uma letra, estamos pensando em se avaliar o “máximo” quantificado pela diferença entre o resultado obtido pelo aluno e o que dele se desejava. Dessa maneira, o aluno que tira sete, obteve setenta por cento de um determinado valor empírico. Esse sistema de avaliação pressupõe uma utópica uniformidade e é perversa em buscar o nivelamento de todos, o “máximo” somente é possível de conquistado por alguns, não necessariamente os melhores, pois entra em jogo o arsenal de inteligências, competências e capacidades com que esse aluno chega à escola. (ANTUNES, 2013 b, p.29)

Como exposto no exemplo de Antunes (2013b), esse é uma forma clássica de avaliação presente em nossas escolas, no qual se baseia em um único instrumento que “mede” a aprendizagem, que é a prova. Segundo Cortella (2014), esse modelo é um dos marcos de um passado ruim, ainda presente na educação. Para mesmo autor, a avaliação deveria ter finalidade de reorientar o aprendizado e o conteúdo.

Já no método de avaliação em que se considera todo um processo, está baseada nos preceitos de Vygotsky (2007)

Em resumo, então, o objetivo e os fatores essenciais da análise psicológica são os seguintes: (1) uma análise de objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou casuais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não

descritiva. (VYGOTSKY, 2007, p.69)

Seguindo esse viés, o processo de avaliação deve levar em consideração todo o processo educacional do educando na escola, suas atividades e participações na sala de aula. Para Freire (2014), Antunes (2013 a, 2013b), Cortella (2014) e Pacheco (2014); a avaliação deve respeitar os saberes dos discentes, analisando constantemente seus saberes em múltiplos sentidos.

De modo mais geral, percebe-se que o primeiro método descrito no tópico a cima, é o utilizado como forma de avaliar. As tradicionais provas são a única fonte de qualificar a aprendizagem escolar e todo o processo educacional nacional. Os

exames são realizados de modo bimestral, intercalada/ concomitante com diversas provas aplicadas pelo Estado como a prova Brasil, Saerjinho, Saeb, e a Provinha Brasil entre outros.

Nos tempos de agora, não mais por essas ideias mas pela intervenção crescente do Estado que, preocupado essencialmente com os custos que minimizam e mascaram o sentido de uma avaliação verdadeira. (ANTUNES, 2013b, p.14)

Como exposto por Antunes (2013b), o Estado cria diversas formas de avaliação que mascaram a realidade da educação brasileira. Seja pelos métodos de qualificação utilizados, ou pelos programas de aprovação automática. Percebe-se na escola uma

urgência na preparação para essas provas, em busca de conseguir boas notas e respeito da secretaria de educação. Entretanto essa prática estabelece um ensino completamente reprodutivo, sem nenhuma preocupação na formação do cidadão crítico o com a autonomia do aluno.

Essa conjuntura segue um viés completamente oposto à proposta de uma educação que preza pela qualidade do ensino, e não pelo quantitativo. Ademais, contribui para a regulamentação das hegemonias existentes, impedindo as camadas populares a ascender ao conhecimento, como historicamente ocorre em nosso país, como aponta Saviani (2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da análise desse texto, algumas indagações são necessárias para compreender qual a missão da escola. Percebemos que diversas orientações do ministério da

educação, não tem controle do principal produto da escola, que é a educação. A falta de planejamento estrutura, didática, entre outros: prejudica a autonomia dos alunos, os

quais ficam sem perspectiva de uma educação e longe de uma qualidade de ensino. Alguns dos pontos analisados tem soluções simples. Isto representa o estado de calamidade

que contemporaneamente e historicamente, segundo Saviani (2012), a educação se encontra. Necessita de uma gestão democrática e participativa, provendo sempre um processo reflexivo da práxis, como proposto por Freire (2014 a; 2014b). Em suma, foi possível observar a importância da gestão democrática, visto que há necessidade de conhecer e exercer a função com profissionalismo e dedicação. José Pacheco (2014) já aponta diversas e distintas práticas e saberes para os gestores incentivarem a autonomia e a realização de encontros pedagógicos. Essas contribuições, quando seguidas, são de extrema relevância para a educação da qualidade que todos os profissionais da educação almejam, demonstrando o verdadeiro comprometimento e busca que a função do gestor educacional exige.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2013a.

_____. A avaliação da aprendizagem escolar. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2013b.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia. Educação infantil: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2012. p.13-30.

_____. Considerações sobre o planejamento na educação infantil. In: CORSINO, Patrícia. Educação infantil: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2012. p.113-117.

CORTELLA, Mario Sergio. Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 49.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. Pedagogia do oprimido. 57.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

PACHECO, José. Escola da Ponte: formação e transformação da educação. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

YIGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MÉTODO PAULO FREIRE



Foto: <http://www.ucs.br/site/tourvirtual/galeria/fotos/39825062212f50d87.jpg>



SUSANA KARINA DO NASCIMENTO CAMILO

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera UNIA (2014); Especialista em Artes visuais pela faculdade Famosp (2016). Professora de educação infantil na EMEI Otávio José da Silva Junior, Prefeitura do Município de São Paulo.

O artigo trata do método de alfabetização Paulo Freire, na perspectiva de Educação de Jovens e Adultos, o objetivo é refletir sobre o método Paulo Freire de alfabetização para Educação de Jovens e Adultos. O analfabetismo exclui as pessoas da sociedade impossibilitando as pessoas a lutarem por seus direitos devido à falta de conhecimento, desenvolver a criticidade dos alunos, valorizar a cultura

do aluno para agir em favor da sua própria libertação, conscientizando do seu papel na sociedade promovendo uma alfabetização política e social num ambiente acolhedor onde a relação é afetiva e democrática professor e aluno aprenderão juntos e ensinar deixa de ser uma transferência de conteúdo e se torna uma troca de experiência. O analfabetismo exclui as pessoas da sociedade é causa

uma grande deficiência na educação refletindo na fase adulta, encontramos adultos que mesmo alfabetizados apresentam dificuldades na interpretação e compreensão de textos, dificultando seu papel de cidadão na sociedade. Devolver a capacidade de cidadãos pensantes e críticos é o objetivo do método Paulo Freire.

Palavras-chave: Alfabetização; Método; Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

O assunto abordado pelo artigo é o método de alfabetização

Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos, o tema trata da preocupação com o analfabetismo, mas não apenas da leitura e escrita, sim a conscientização de vencer o analfabetismo político, e ensinar o aluno a ler o mundo a partir de experiências vividas. Refletir sobre o método de

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino da educação básica oferecida aos indivíduos que não tiveram a oportunidade de concluir, ou não tiveram acesso à escola na idade apropriada.

Esta modalidade de ensino propõe reflexões, alfabetizar aqueles que foram excluídos da sociedade por muito tempo, requer uma visão ampla de alfabetizar. A alfabetização de jovens

alfabetização Paulo Freire para Educação de Jovens e Adultos é o objetivo da pesquisa. Mostra que durante um grande período da nossa história a alfabetização era entendida como um simples método de ensino, onde se ensinava por meio da junção de letras, a relação entre os grafemas, em uma sociedade que era basicamente constituída por analfabetos, o simples fato de a pessoa associar os sons e letras para produzir ou

e adultos é caracterizada de forma diferenciada do ensino regular, tanto em sua estrutura, como a sua duração e suas metodologias. O público alvo desta modalidade não é o indivíduo que está à procura de aperfeiçoar seus conhecimentos, mas, o cidadão que em sua maioria está desempregado, ou trabalhadores que procuram melhorar suas condições de vida por meio do estudo.

Acredita-se que este

interpretar palavras parecia ser o que bastava para qualificar quem era alfabetizado e quem não era. Mudar essa concepção de alfabetização, alfabetizar por meio das vivências e experiências dos alunos e os fazer enxergar além, torná-los sujeitos de sua própria alfabetização revolucionou a concepção de alfabetizarem jovens e adultos.

sujeito traga consigo vivências e experiências de vida, aproveitar seus conhecimentos para tornar uma aprendizagem mais significativa, contribui para que este não abandone a sala de aula.

O período da Ditadura Militar foi uma época onde predominava as elites (autoritárias e fechadas). A educação a que poucos tinham acesso era aquela tradicional, rígida, onde a população oprimida vivia sob

o comando dessas elites. Um longo período na história do Brasil que iria passar e que viria à tona outra realidade, a de homens críticos e curiosos que não são acomodados e que buscam seus direitos no meio em que vivem.

A fim de uma educação voltada às camadas menos favorecidas por meio dos movimentos culturais, onde o aluno aprende por intermédio do diálogo, debates sempre partindo da realidade dos alunos, sem a utilização das cartilhas onde o foco é a repetição e a memorização. As cartilhas no processo de ensino-aprendizagem não promovem um aprendizado significativo, em virtude de enfatizar a memorização, os alunos não interiorizam os conteúdos, torna-se uma ação mecanizada.

A aprendizagem deve acontecer de forma prazerosa, por meio dos debates, os alunos expõem suas opiniões, onde a ética, o respeito, a liberdade, a valorização do ser humano se tornam essenciais no processo da alfabetização e conscientização dos adultos.

Para chegar ao processo de alfabetização, são realizadas várias etapas priorizando inicialmente a origem do aluno com profissionais preparados, onde a esperança é essencial para motivar esses alunos a se alfabetizarem e serem pessoas libertas de toda opressão que a sociedade impunha sobre essas pessoas tão sofridas.

No círculo de cultura não existe espaço para o professor bancário, que deposita informações, tudo sabe não considerando os conhecimentos prévios dos alunos, o professor passa a ser um coordenador, um facilitador dando espaço para discussões, opiniões numa relação de troca de conhecimento e aprendizado. A preocupação consiste em alfabetizar esses alunos para a conscientização, enquanto se alfabetizavam eles teriam uma visão política para lutar por seus direitos, promovendo uma transformação social e proporcionando a leitura e a interpretação do mundo. O avanço dos alunos que eram analfabetos e agora

alfabetizados, a camada mais pobre da sociedade, oprimida e sem liberdade, agora lutaria por seus direitos e estariam mais conscientes do seu papel na sociedade não seriam mais manipulados. A alegria, esperança fazem parte do trabalho educativo, o professor acreditar na capacidade de aprender do aluno, reconhecendo os seus saberes, despertando a curiosidade e a vontade de aprender num ambiente acolhedor, feliz e repleto de esperança de um mundo melhor.

O professor não deve ser essa figura autoritária, que tudo sabe, mas sim aquele que leva a sério sua profissão, buscando o melhor para seus alunos, tendo autoridade e os alunos o enxergarem com respeito, sendo generoso e principalmente dando liberdade para os educandos, transformando o ambiente em um lugar agradável, prazeroso e de muita troca e conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término do artigo percebe-se a relevância de Paulo Freire na alfabetização de Jovens e Adultos, sua preocupação consistia em alfabetizar as pessoas para a conscientização, a utilização do diálogo, das palavras geradoras, utilização de experiências dos alunos tornava uma aprendizagem significativa, partindo de uma relação entre educador e educando. Ao passo que iriam se alfabetizando e tendo uma visão política para lutar por seus direitos, promovendo uma transformação social e proporcionando a leitura e a interpretação do mundo. Usar uma metodologia adequada para os alunos é fundamental para que estes não abandonem escola, e se sintam sujeitos na construção de seu conhecimento. Proporcionar uma aprendizagem que seja útil para os alunos no dia a dia, formar cidadãos críticos, autônomos, capazes de construir sua própria visão de mundo e sua identidade, é considerado essencial na função de um educador, promovendo uma transformação social, devolvendo cidadãos capazes de não apenas conviver, mas transformar uma sociedade.

REFERÊNCIAS

BASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96. Brasília MEC/SEF 1996.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 31 ed., 2008.

FREIRE, Paulo. (1979). Educação e Mudança. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, Moacir. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione, 1989.

SIMÕES, Jorge J.. A ideologia de Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 1979.

SOUZA, Maria Antônia. Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: IBPEX, 2 ed., 2007

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL BREVE HISTÓRICO



Foto: <http://educationarticle.net/wp-content/uploads/2013/03/Child-Development-and-Education.jpg>



TAIRINE CARNEIRO DE MELO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2011); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Salles (2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Professor Tito Lívio Ferreira, Professora de Educação Infantil - no CEI Jardim Vista Alegre.

Este artigo trata das políticas públicas para a educação infantil. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é analisar as políticas públicas para educação infantil, relatando a história da Educação para a Infância e analisando o processo de organização da Educação Infantil como política pública e a garantia de direitos educacionais ao longo dos anos. Além destes aspectos esta pesquisa irá descrever o que diz a legislação

pertinente ao tema estudado. Este estudo justifica-se a medida que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e constitui uma fase de fundamental importância para o aprendizado e a formação da criança em todos os seus aspectos. Neste sentido conhecer como foram discutidas as políticas públicas para a Infância ao longo dos anos e o que diz a legislação pertinente ao tema, torna-se extremamente relevante

no contexto educacional. O primeiro capítulo aborda as diferentes formas de atendimento ao longo dos anos e os propósitos educacionais nos diferentes períodos da história, contextualizando as políticas para a educação infantil, no segundo capítulo são apresentados alguns aspectos da história da Educação Infantil e no terceiro capítulo são apresentados alguns aspectos legislativos sobre o tema em questão.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação Infantil; Legislação.

INTRODUÇÃO

O tema deste artigo trata das políticas públicas para a educação infantil, relatando a história da educação para a infância e analisando o processo de organização da educação infantil e a garantia de direitos educacionais. Este artigo tem como objetivo geral pesquisar e conhecer as políticas públicas para a Educação Infantil ao longo da história e traz como objetivos específicos identificar os aspectos legais e as concepções que fundamentam a Educação Infantil. A justificativa deste estudo é pautada no fato de a Educação Infantil ser a primeira etapa da Educação Básica e constituir uma fase de fundamental importância para o aprendizado e a formação da criança. Neste sentido conhecer como foram discutidas as políticas públicas para a Infância ao longo dos anos e o que diz a legislação

pertinente ao tema, torna-se extremamente relevante no contexto educacional. O primeiro capítulo aborda as diferentes formas de atendimento ao longo dos anos e os propósitos educacionais nos diferentes períodos da história e contextualizando as políticas para a educação infantil, no segundo capítulo é apresentado alguns aspectos da história da Educação Infantil e no terceiro capítulo são apresentados alguns aspectos legislativos sobre o tema em questão. A educação infantil, período que vai dos 0 aos 6 anos idade, é extremamente importante para o estabelecimento de vínculos, sejam eles afetivos, emocionais, relacionados a aprendizagem ou ao meio no qual as crianças estão inseridas. Relacionando estes aspectos aos sentidos de aprendizagem temos que é necessário um novo olhar para as peculiaridades da infância, respeitando

os diferentes saberes e necessidades específicas das crianças nesta faixa etária. 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. No movimento da Escola Nova as instituições de educação infantil apresentavam uma proposta moderna onde a creche (0 a 3 anos), foi vista como uma forma de aperfeiçoar as casas dos expostos, para que as mães não abandonassem as suas crianças, estas instituições tinham o caráter de compensar

as carências da infância, uma função estritamente ligada ao assistencialismo. Em 1980 a educação pré escolar é instituída de forma oficial, pensando em uma

nova proposta e uma nova função para as creches, pensando no sentido de educação propriamente dita e não apenas em uma forma de assistência, desvinculada

do sentido escolar e de aprendizagem, priorizando um atendimento de qualidade para todas as crianças.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA

O reconhecimento da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, surge com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), de acordo com a Constituição Federal de 1988, as instituições de educação infantil, fazem parte dos deveres do Estado com a Educação, respeitando os direitos das crianças e das famílias. Durante o regime militar houve uma generalização dos movimentos sociais e um dos aspectos reivindicados por tais movimentos, era a busca pela melhoria da qualidade de vida, que incluíam todas as categorias profissionais, inclusive os professores. As creches são resultado destas lutas e movimentos sociais, inicialmente vinculadas a assistência social e posteriormente vinculadas à educação.

Sobre as creches, Kramer (1995, p.86): Na história desse atendimento percebeu-se como é constante a prática de criar e extinguir órgãos burocráticos com função de controle, o que acarreta a superposição do atendimento e redundância na existência de órgãos diversos com as mesmas funções. Essa multiplicação do atendimento não é um problema meramente organizacional ou de caráter administrativo. Ela expressa a forma estratificada como a criança é encarada: o problema da criança é fragmentado e pretensamente combatido de forma isolada, ora atacando-se as questões de saúde, ora do “bem estar” da família, ora da educação. Tal fragmentação fica constatada quando se analisa o histórico e as várias tendências do atendimento à criança brasileira. De uma

ênfase acentuada na proteção à saúde, progressivamente as preocupações se voltaram para a assistência social e daí para a educação. Entretanto, essas tendências não foram englobando as anteriores; não houve uma ampliação da perspectiva com que se encarava o problema, mas, ao contrário, uma ramificação gradativa do atendimento à infância (KRAMER, 1995, p.86). Para transformar essa realidade era preciso defender que a creche, bem como a pré-escola que atendia e atende as classes populares, é uma instituição que precisa de um novo olhar, ou seja, um projeto educacional. Se a creche era uma instituição desconhecida no curso de Pedagogia, isto seria porque ela não era ainda educacional. A origem da creche foi

constituída como um local de guarda, de cuidados e de assistência, sendo o fruto do trabalho e luta dos diferentes setores da sociedade e dos movimentos feministas das classes mais baixas da sociedade. Tal inclusão da creche no sistema de ensino requer investimentos em educação permanente e nas condições de trabalho de seus educadores. Requer ainda repensar o modelo internalizado pelos educadores sobre o que é uma instituição escolar para a faixa etária de 0 a 6 anos. Para muitos este deve aproximar-se de um modelo [antiquado mas em muitos lugares ainda não ultrapassado] de ensino fundamental com a presença de rituais [formaturas, suspensões, lições de casa], longos períodos de imobilidade e de atenção a uma única fonte de estímulos. Mas a creche envolve novas concepções de espaço físico, nova organização de atividades e o repensar rotinas e, especialmente, modificar a relação educador-criança

e a relação creche-família (OLIVEIRA, 2002, p. 82). Segundo KUHLMANN (1999), a compreensão do processo histórico e das relações sociais, mostra que milhares de mulheres foram submetidas a exploração do trabalho e a situações perversas em se tratando de sobrevivência e neste contexto as instituições escolares serviam aos interesses das classes dominantes. A intenção e a preocupação do Estado era formar a elite, as crianças não pertencentes a esta classe social não dispensavam o mesmo cuidado e atenção. Em determinada fase deste atendimento eram atendidas as crianças órfãs e aquelas abandonadas pelas famílias, logo depois, passam a surgir os jardins de infância para aqueles que pertenciam as classes sociais de maior poder aquisitivo enquanto as creches surgem com o propósito de atender as mães que necessitavam de um local para deixar as crianças, enquanto trabalhavam. A pequena oferta de

atendimento supunha o estabelecimento de um clima de competição entre os que necessitassem dos serviços: os mais subservientes seriam atendidos. Além disso, o caráter de baixa qualidade dos serviços prestados era um meio para não torná-lo atraente e alvo de reivindicações generalizadas. Quem quisesse o atendimento precisaria expor sua vida privada ao escrutínio dos que ofereciam (KUHLMANN, 2001, p.67). Havia uma clara distinção de atendimento nesta época, as crianças pobres eram atendidas nas creches e não havia nenhuma proposta educacional, o atendimento era voltado ao cuidado e a guarda. No paralelo a este atendimento, as crianças ricas eram atendidas nos jardins de infância, onde tinham outras propostas de atendimento voltadas a aprendizagem e ao desenvolvimento da criança.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA

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. [...] 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). 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. 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 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. A roda dos expostos, como assistência caritativa, era, pois, missionária. A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança, a menos que trouxesse consigo um bilhete – o que era muito comum – que informava à rodeira de que o bebê já estava batizado. No caso de dúvida dos responsáveis pela instituição, a criança era novamente batizada. Mas

o fenômeno de abandonar os filhos é tão antigo como a história da colonização brasileira, só que antes da roda, as crianças eram abandonadas e supostamente assistidas pelas municipalidades, ou pela compaixão de quem as encontrava (AQUINO, 2001, p. 31). 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. [...] durante o século XIX, uma nova função passa a ser atribuída à pré-escola, mais relacionada à idéia 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). 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, principalmente com a mãe e estas deveriam educar as crianças seguindo os padrões elaborados pelos diferentes segmentos da sociedade. 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. Somente com a LDBEN 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é que modificam-se 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. Enquanto a LDB afirma o caráter escolar da creche, os documentos produzidos em órgãos de planejamento e execução política educacional enfatizam que é no binômio educar e cuidar que devem estar centradas as funções complementares e indissociáveis dessa instituição (NASCIMENTO, 1999, p.104). 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.

ASPECTOS LEGISLACIONAIS

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a proposta pedagógica das escolas deve atender a sua função pedagógica, para tanto deve oferecer condições para o exercício de direitos pelas crianças; assumir a responsabilidade de cuidar e educar; possibilitar que as crianças convivam com os adultos ampliando os seus saberes; oportunizando experiências para todas as crianças e acesso aos bens culturais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) estabelece que a criança pequena tenha um desenvolvimento integral e desde a sua promulgação, ocorreram inúmeras atualizações em seu texto. Uma das alterações que se refere a Educação Infantil trata da obrigatoriedade do ingresso da criança na educação infantil aos 4 anos

de idade, não sendo mais facultativa a matrícula desta faixa etária na Educação Infantil. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil os princípios norteadores de um currículo que atenda às especificidades de desenvolvimento biopsicossocial e histórico das crianças são: O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas; O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação, à interação e comunicação infantil; O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; A socialização das

crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p.13). Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil a instituição de educação infantil não deve ter um caráter assistencialista e nem deve ser vista como uma fase preparatória para o ingresso no ensino fundamental. As crianças são concebidas nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998) como seres que sentem e pensam o mundo de uma forma própria e estabelecem relações com as outras pessoas e com o meio no qual estão inseridas, nestas relações constroem seus aprendizados e conhecimentos e o adulto é responsável

pela intervenção de forma adequada nas diferentes relações que se estabelecem na Educação Infantil. De acordo com Kramer (2003) não é possível educar sem cuidar, algumas atividades

que requerem cuidado estão permeadas na Educação Infantil e o processo de educação em si, gera cuidados. Temos o cuidar e o educar como indissociáveis nos princípios que regem a Educação Infantil,

primeira etapa da Educação Básica, considerada por muitos estudiosos como a fase de escolarização mais importante para a formação da pessoa em todos os seus aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as políticas públicas para educação infantil, apresentar um breve histórico da Educação para a Infância e analisar o processo de organização da Educação Infantil como política pública e a garantia de direitos educacionais, apresentando o que diz a legislação pertinente ao tema estudado. Conforme apresentado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9394/96, em seus artigos 29 e 30, tem a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e determina que ela deve ser oferecida em creches e pré-escolas, desenvolvendo a criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da

família e da comunidade. Esta pesquisa pôde evidenciar que as concepções de criança, infância e Educação Infantil são construções sociais formadas ao longo da vida que forma modificando-se ao longo dos tempos e expressando determinado momento histórico da sociedade. A análise evidenciou que a função de cuidar nas instituições de educação infantil, deve considerar as necessidades das crianças, favorecendo o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, perdendo o caráter assistencialista de antigamente. Desta maneira afirma-se que com o passar do tempo a visão de educação infantil, seus

propósitos e perspectivas, foram sendo modificados, passou-se de um conceito intimamente ligado a assistência, atendimento à mães trabalhadoras, preocupação com a marginalização das crianças, para um conceito voltado à educação propriamente dita, onde o cuidar e o educar são indissociáveis numa pedagogia centrada na criança e no seu desenvolvimento em todos os seus aspectos.

REFERÊNCIAS

AQUINO. L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAM E. D. STEYER V. E. A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado. Ulbra, 2001.

BARBOSA, Analedy Amorim; MAGALHÃES, Maria das Graças S. Dias. Concepção de infância na visão Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância. Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais. v. 1 n1 – ISSN 1983-9065, 2008.

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. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2009.

CONRAD. H. M. O desafio de ser pré-escola. As idéias de Friedrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Dissertação de Mestrado em Educação), 140f. 2000.

KRAMER, Sônia. Infância e produção cultural. Campinas: Papyrus, 1999.

_____. 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, 1994.

_____. O papel social da pré-escola. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986. (Cadernos de Pesquisa, 58).

_____. A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN Jr., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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, 2004. p. 22 a 37.

LUZURIAGA. L. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Nacional, 1987.

OLIVEIRA. Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA. S. M. L. O. A legislação e as políticas para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO. M. L. A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

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.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Tradução Suzana Menescal. Graphia Editorial, São Paulo: 1999.

SOUZA, Regina Célia de. *A práxis na formação de educadores infantis*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

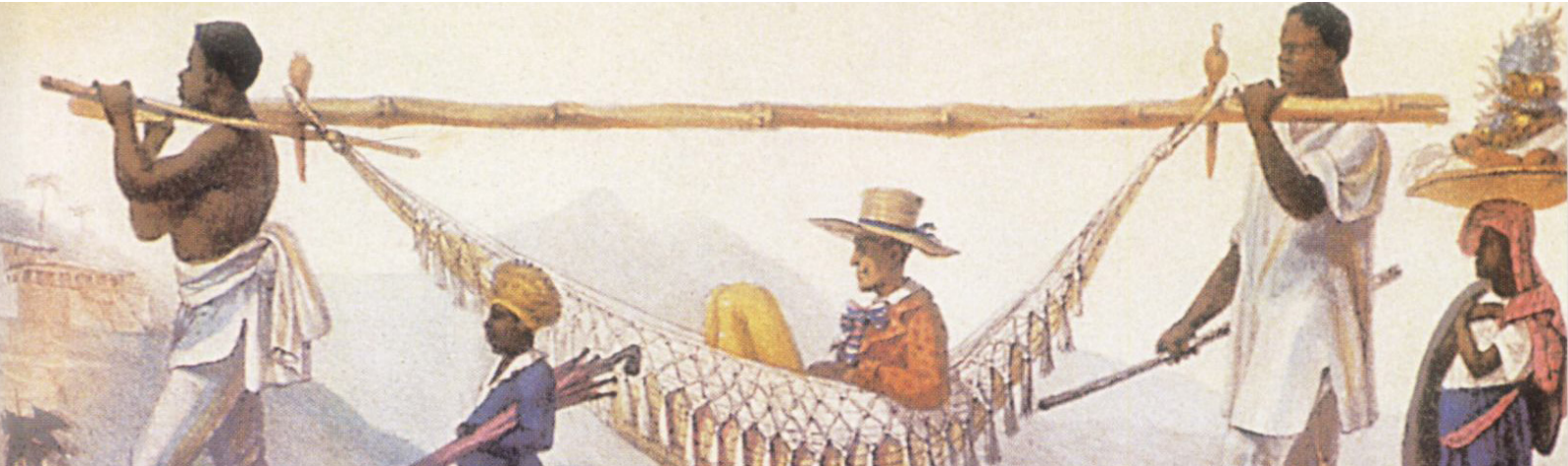


Foto: <http://www.ultracurioso.com.br/wp-content/uploads/2015/08/4271.jpg>

A ESCRAVIDÃO DOS NEGROS AFRICANOS NO BRASIL: CONHECER PARA DESMISTIFICAR



THAIS MOR DA SILVA BELIZÁRIO

Formada em Pedagogia pelo Instituto Sumaré de Educação Superior (2012); Professor de Ensino Fundamental I na EMEF Professor Neir Augusto Lopes pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

Considerando a importância da contribuição do negro africano na formação da sociedade e da cultura brasileira, esta pesquisa resgata a história da escravidão no Brasil, revelando fatos capazes de desconstruir conceitos errôneos referentes a este assunto, contribuindo para uma abordagem educacional que leva à reflexão sobre o significado do que é ser escravo, sobre a discriminação racial, a valorização da diversidade étnica e cultural e, principalmente, contribuindo para a constituição de uma abordagem que estimula comportamentos éticos, de tolerância e de respeito. Para isto propõe-se que a escravidão e seus antecedentes sejam estudados em uma perspectiva que contraria os ideais eurocêntricos de colonização, que procuram ocultar muitas experiências dos africanos e dos afrodescendentes no período em que foram escravizados, buscando por meio do conhecimento da verdadeira história, reeducar pensamentos e colaborar para a organização de uma sociedade mais justa, livre de qualquer forma de racismo e preconceito. Nesta perspectiva, traçou-se um panorama histórico que resgata a história da escravidão antes do tráfico negreiro, desvenda todo o processo em território brasileiro e, por fim, descreve o gradativo processo de abolição.

Palavras-chave: África; Brasil; Escravidão; Resistência; Desmistificação.

INTRODUÇÃO

Durante o século XX, fomos plateia da corrida dos estudos sobre o negro no Brasil.

No entanto, a maioria destes estudos, não resgatavam com veracidade o passado africano e o descaso por essa história ainda persiste. Para Rocha, Rincón e Barbosa (2012, p. 7) “[...]. Ao começar a ser corrigido o pecado, não nos demoramos, no entanto, em reconhecer que muito do que se passava num lado do Atlântico afetava a outra margem.” Ainda sob esta perspectiva Silva (apud Rocha, Rincón e Barbosa, 2012, p. 7) considera que “[...] o Brasil também começa na África, e a África se prolonga no Brasil.”. A promulgação da Lei nº 10.639 em 2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira em todas as escolas públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio, acelerou esta corrida. No entanto, antes de

conhecer a herança cultural africana e sua importância na formação da sociedade brasileira, se faz necessário conhecer e refletir acerca do contexto histórico e social em que o negro africano estava inserido quando o trouxeram para terras brasileiras e como se deu a dinâmica da escravidão no período do Brasil Colonial, sob a ótica dos escravizadores e dos escravizados. Esta pesquisa proporciona uma discussão bibliográfica entre diferentes ideias de autores que dedicaram seus estudos a tratar deste tema, a fim de constatar o pressuposto de que a abolição da escravidão se deu de forma gradativa e que as formas de resistências encontradas pelos negros africanos contra o cativeiro foram decisivas para sua efetivação definitiva. Também objetiva desconstruir o paradigma ainda existente, ressuscitado principalmente quando se propõe o estudo da escravidão dos negros no Brasil, de que ser escravo é uma condição

natural do ser humano. Na primeira parte, revisitaremos a história da escravidão antes do tráfico negreiro, que propiciou a entrada dos negros africanos em nosso território, a fim de estabelecer uma reflexão acerca do significado de escravidão e entender a diferença da escravidão no continente africano, sob um olhar sociocultural do povo deste continente e a escravidão sob o olhar europeu centralizador do poder. A segunda parte será dedicada a uma análise crítica das condições de vida dos negros escravizados, da criação de uma legislação que visava adiar o fim da escravidão, ridicularizando e menosprezando seres humanos que lutavam pelo direito de viverem livres. E por fim, a terceira parte resgata as formas de resistência do negro africano contra a condição de cativo, que foram decisivas nas principais conquistas ao longo dos mais de trezentos anos de existência da sociedade

escravocrata, potencializando a abolição da escravidão. Para isto, busca encontrar na História fatos que ajudem a comprovar o pensamento defensor da ideia de que o ser humano não nasce escravo,

e quando foram forçados a esta condição, não ficaram omissos nem passivos. Comprovadas estas conjecturas, acredita-se que este material pode contribuir de forma significativa para a mudança

do olhar preconceituoso e depreciativo lançado àqueles que alicerçaram e ajudaram a construir a história do povo brasileiro, colaborando com o reparo e a justiça.

ESCRavidÃO AFRICANA: UMA VELHA CONHECIDA

Um paradigma que começa a ser desconstruído é o de que os negros africanos só conheceram a escravidão a partir do comércio de negros escravizados. Estas primícias não são verdadeiras. O escravismo já existia na África desde a Antiguidade, muito antes de os europeus começarem o tráfico negreiro pelo Oceano Atlântico. A escravidão sempre se justificou pela intolerância às diferenças. Os mais variados grupos de seres humanos a praticavam porque não se reconheciam como semelhantes. A intolerância gerava guerras, maior fonte de escravos que se tem registro. Os vencedores das batalhas optavam em manter os perdedores como prisioneiros

ou os vendia. Outras formas de escravidão eram comuns. “[...] um homem podia perder seus direitos de membro da sociedade por outros motivos, como condenação por transgressões e crimes cometidos, impossibilidade de pagar dívidas ou mesmo de sobreviver independentemente por falta de recursos. Pelo menos assim era na África, onde acontecia de pessoas se entregarem como escravo a quem pudesse salvar a si e a sua família da morte por falta de alimento casa à seca ou os gafanhotos tivessem arruinado a colheita”. (SOUZA, 2014, p. 47) Na África, as sociedades se organizavam em diversas aldeias, reunidas por vínculos de descendência ou linhagem. Também existiam os grupos

itinerantes de comerciantes, pastores e agricultores que viviam mudando de um lugar para o outro devido as condições do clima ou ainda, devido as chances de novos negócios. ALBUQUERQUE e FILHO (2006, p. 14) consideram que entre outros motivos “[...] a expansão de reinos, a migração de grupos, o trânsito de caravanas de mercadores, o controle sobre estradas ou rotas podiam implicar em guerra”. Uma forma bastante conhecida de escravização nesta época foi a escravização doméstica que “[...] consistia em aprisionar alguém para utilizar sua força de trabalho, em geral, na agricultura de pequena escala, familiar”. (ALBUQUERQUE e FILHO, 2006, p. 14).

Este tipo de clausura priorizava as mulheres e as crianças, porque a ampliação do grupo era garantida pela fertilidade das mulheres. Alguns poucos prisioneiros conseguiam destacar-se pela qualidade dos serviços prestados e podiam conquistar privilégios e “[...] acumular riquezas e mesmo possuir escravos, sem deixar de ser considerados escravos também”. (SOUZA, 2014, p.48).

Essas oportunidades garantiam fidelidade do cativo ao

seu senhor, uma vez que reconhecia a chance de se tornar “alguém” dentro da hierarquia estabelecida, pois era comum alguns escravos passarem a fazer parte da descendência familiar do seu senhor. Porém, se o escravo fosse infiel, passaria a compor a escala mais baixa e desprezada da sociedade. Do final do século VII até meados do século VIII, a invasão do Egito e do Norte da África pelos árabes, permitiu que a

escravidão doméstica, passasse a conviver com um comércio abundante de escravos. Foi a partir daí que a escravidão africana começou a transpor as fronteiras do continente. A escravidão dos negros africanos tornou-se um grande e rentável empreendimento comercial para os árabes, oriundos da Arábia e da região do Golfo Pérsico.

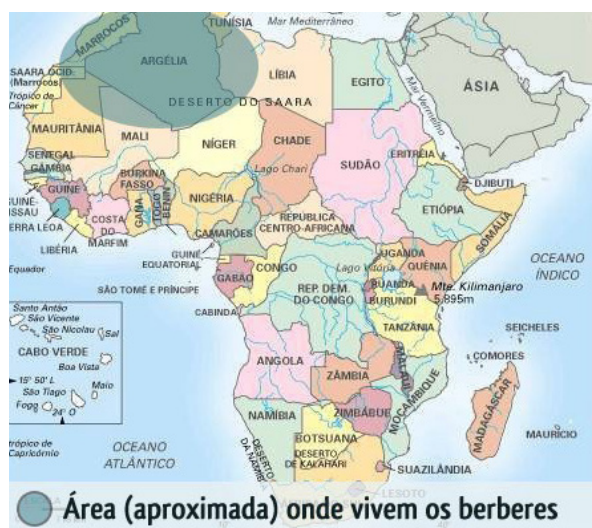
ESCRAVOS DA FÉ

No final do século VIII, os árabes começaram a difundir o islamismo por meio da força da palavra e das armas. Aqueles que recusassem a se converter aos ideais

Islãs eram considerados “infiéis” e escravizados. O povo berbere (língua afro-asiática), na África do Norte, foi o primeiro a se render as imposições das guerras santas,

conhecidas como jihad, que tinham como principal objetivo disseminar o islamismo por meio de imposição, se tornando escravos da fé alheia

FIGURA 1. ONDE VIVEM OS BERBERES.



Fonte: <https://historiazine.com/os-povos-b%C3%A9rberes-bc98844e4f96>. Acesso em: 7 de mai. 2017.

■ Educar FCE

Uma vez islamizados, os berberes, responsáveis pelas caravanas nas rotas comerciais, foram os principais responsáveis pela propagação do islamismo no continente africano. Antes da missão de propagar a fé islâmica, estava a missão de ampliar o comércio árabe. O aumento do número de escravos crescia à medida que os negócios eram ampliados. A história registrou nesta época, a conversão de populações inteiras ao islamismo a fim de se livrarem da escravidão. O Corão não condenava o cativeiro. Para os seguidores do profeta Maomé, a escravização era uma espécie de missão religiosa. O infiel, ao ser escravizado, “ganhava” a oportunidade da conversão e, depois de devidamente instruído nos preceitos islâmicos, tinha direito a voltar a ser livre. (ALBUQUERQUE e FILHO, 2006, p.18). Ao passo que crescia o número de territórios dominados pelos mulçumanos, crescia a ambição por novas terras e, portanto, a necessidade do aumento de números de cativos. O comércio de negros africanos tornou-se altamente lucrativo. A escravidão doméstica foi substituída por uma escravidão de grandes proporções. As maiores potências europeias da época se envolveram com o rentável comércio humano e começou uma árdua disputa entre elas. Portugal fazia parte deste grupo. O fato do Ocidente europeu se estender naturalmente em direção ao Oceano Atlântico, permitiu que Portugal e Espanha depositassem suas expectativas de crescimento econômico nestas águas. Ainda na primeira metade do século XV, Portugal promovia expedições marítimas de exploração da costa atlântica africana a fim de chegar à fonte do comércio do ouro realizado no norte da África, e como visto anteriormente, com a intenção de encontrar um caminho para as Índias, atrás de especiarias, tecidos e artigos de luxo. Outro objetivo português era o de propagar o cristianismo, usado como argumento para justificar a escravidão dos “infiéis”, seguidores de Maomé, tidos como inimigos. Alcançar as terras africanas permitiu aos portugueses mudar o rumo da história de seu país e da humanidade. “[...]. A caravela, invenção portuguesa, ao lado da pólvora e da bússola, garantia aos europeus o domínio dos mares, deixando para trás os mulçumanos [...]”. (SILVA, 1994, p. 25) Depois de quase um século de exploração da costa africana, o português Bartolomeu Dias, conseguiu navegar até o extremo sul do continente africano, dobrando o Cabo da Boa Esperança, em 1488, alcançando a partir do Oceano Atlântico, o Oceano Índico. Em 1497, Vasco da Gama, navegador e explorador lusitano, conseguiu encontrar o melhor caminho para às Índias. Esta descoberta ocasionaria mais tarde, no maior “achado” português de toda a história daquele país: as terras brasileiras.

A ESCRAVIDÃO DOS NEGROS AFRICANOS NO BRASIL

Calcula-se que cerca de 11 milhões de negros africanos foram trazidos para terras americanas. Desse número, 4 milhões desembarcaram no Brasil. Sem contabilizar aqueles que não resistiram a travessia do Atlântico. Os portugueses já comercializam escravos africanos, como visto, desde o século XV, e conheciam as habilidades dos negros e as técnicas de trabalho utilizadas por eles. “[...] Muitos escravos provinham de culturas em que trabalhos com ferro e a criação de gado eram usuais. Sua capacidade produtiva era assim bem superior à do indígena”. (FAUSTO, 1996c, p. 29). Os colonizadores lusitanos preferiam a mão de obra africana. Portugal, a partir da segunda metade do século XVI, com a intensa procura por escravos em solos brasileiros, garantiu que o tráfico negreiro, se transformasse no comércio

mais lucrativo do Atlântico sul. Os primeiros anos após a chegada dos portugueses no Novo Mundo ficou conhecido como período pré-colonial, porque a coroa portuguesa não tinha pensado em nenhuma estratégia de ocupação, já que não encontraram nas novas terras, o ouro e as especiarias, que lhes rendiam vultosos lucros com o comércio no Oriente. No entanto, em 1530, com o aumento da ameaça de ocupação das terras brasileiras pelos países europeus, principalmente, pela França, Portugal viu-se obrigado a traçar uma estratégia de ocupação, iniciando assim, o processo de colonização. Foi na exploração do açúcar que Portugal vislumbrou uma possibilidade de ganho comercial: os lusitanos já conheciam o trabalho do negro africano em lavouras açucareiras nas ilhas do Atlântico e as terras brasileiras eram apropriadas para o cultivo. A importação da mão de

obra escrava foi a solução encontrada para povoar o novo continente e começar a tirar proveito dele. Foram mais de trezentos anos de exploração do trabalho escravo. Essa exploração garantiu aos portugueses a maior parte de suas riquezas. “[...]”. “Foi através da importação maciça de africanos que os lusitanos conseguiram defender o território da cobiça de outras potências coloniais”. (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006, p. 42). A travessia transatlântica forçada era feita pelos navios negreiros ou tumbeiros. Estima-se que 20% dos negros que embarcavam morriam durante a viagem. Antes de embarcarem, os escravos eram marcados com ferro quente a fim de identificar a qual traficante pertencia e também perdiam seus nomes de origem, pois, eram “batizados” com um nome português. A viagem para o Brasil durava de 30 a 40

dias dependendo do local de partida e o de chegada. Esses navios, geralmente, transportavam entre 400 e 500 escravos, aprisionados em um porão, sem nenhuma forma de refrigeração, onde recebiam pouca alimentação e quase não bebiam água. Muitos cativos não resistiam à distância, as doenças e os maus tratos. Também era comum apresentarem sinais de fraqueza mental, devido ao terror do abrupto afastamento dos familiares, de seus ideais, das suas crenças, dos seus costumes, das suas vidas. Os mortos eram lançados ao mar. A construção da colônia se deve aos negros e aos índios escravizados. Foram eles que desbravaram as matas, perpassaram rios, prepararam as terras, edificaram cidades, ocupando lugares nunca antes habitados. Os primeiros núcleos de povoados foram criados nas cidades litorâneas, como, Recife, Salvador, São Vicente e Rio de Janeiro, em meados do século XVI. Eram

nestas cidades que os negros desembarcavam em condições desumanas após a longa e cruel travessia pelo oceano Atlântico. Desenraizados das suas terras, longe de suas famílias e amigos, os negros passavam a viver em condição de mercadoria, podendo ser vendidos, leiloados ou doados. Ao desembarcarem em terras desconhecidas, eram avaliados e comprados. Os homens adultos valiam mais. No Brasil, o negro escravizado era chamado pelo nome do porto onde tinha embarcado. As mãos escravas extraíram ouro e diamantes das minas, plantaram e colheram cana, café, cacau, algodão e outros produtos tropicais de exportação. Os escravos também trabalhavam na agricultura de subsistência, na criação de gado, na produção charque, nos ofícios manuais e nos serviços domésticos. Nas cidades, eram eles que se encarregavam do transporte de objetos e pessoas e constituíam a mão-de-obra mais numerosa

empregada na construção de casas, pontes, fábricas, estradas e diversos serviços urbanos. Eram também os responsáveis pela distribuição de alimentos, como vendedores ambulantes e quitadeiras que povoaram as ruas das grandes e pequenas cidades brasileiras. (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006, p. 66). Os colonizadores começaram a levar os escravos para o Mato Grosso em busca de ouro na primeira metade do século XVIII. A criação de gado e a exploração das “drogas do sertão”, também contribuíram para que novos núcleos de povoamento fossem criados. Os africanos chegaram ao Novo Mundo como escravos. No entanto, a vinda dos negros para as terras brasileiras não se limitou apenas a exploração de sua mão de obra. Junto com eles vieram as línguas, as crenças, os costumes, as técnicas de trabalho, a cultura africana. As formas de viver e de sentir a vida dos brasileiros foram totalmente influenciadas por

este povo, que teve um papel fundamental na construção do país, recriando princípios e referências culturais, “africanizando” o Brasil. O Brasil durante o período de colonização possuía uma sociedade marcadamente escravista e racista, pois considerava os negros como seres racialmente inferiores. Os escravos não possuíam direitos. Eram considerados juridicamente “coisas” e não pessoas. No decorrer do século XIX, teorias pretensamente científicas reforçaram o preconceito: o tamanho e a forma do crânio dos negros, o peso de seu cérebro etc. „demonstravam” que se estava diante de uma raça de baixa inteligência e emocionalmente instável, destinada biologicamente à sujeição. (FAUSTO, 1996, p. 30). Na organização desta sociedade existia uma forma de diferenciar os escravos. Ser livre ou escravo estava relacionado à cor da pele e a etnia. Os trabalhos aos quais eram destinados também eram

distintos: existiam aqueles que trabalhavam no campo e na casa-grande. Em geral, os trabalhos mais “pesados” ficavam a cargo dos escravos mais “escuros” e os mulatos executavam os considerados “leves”, como por exemplo, os serviços domésticos. Nos centros comerciais, durante as primeiras décadas do século XIX, era comum o trabalho dos negros que ficaram conhecidos como “escravos de ganho”, assim chamados porque “[...] os senhores permitiam que os escravos fizessem seu „ganho”, prestando serviços ou vendendo mercadorias e cobravam deles, em troca, uma quantia fixa paga por dia ou por semana”. (FAUSTO, 2006, p. 40). Durante o período colonial existiram africanos ou afrodescendentes que conquistaram o direito de serem livres ou libertos. No entanto, sob a justificativa de terem cometido desrespeito ao seu antigo dono, poderiam voltar à condição de escravos. Somado ao trabalho em excesso

e a má alimentação, estavam a opressão, as punições e os castigos que os escravos eram submetidos, sob o argumento da “caridade cristã”. Quando os senhores de escravos se encontravam insatisfeitos, recorriam aos castigos físicos utilizados como “exemplos” para evitar que os outros escravos não tentassem desobedecê-los. “[...] o perigo da perda de funcionalidade do sistema de dominação do senhor sobre o escravo que fez com que a punição senhorial fosse um agente político, manifestando-se e se reativando na punição do escravo faltoso”. (LARA, 1998, p. 116) Foram criados diferentes tipos de instrumentos de tortura e técnicas de utilização para castigar os escravos considerados infratores. Entre os instrumentos estavam à palmatória, o chicote, o tronco, a gargalheira e a máscara de flandres. O tronco, por exemplo, era um instrumento de madeira que se abria em duas metades

e prendia os pés e às vezes as mãos do escravizado que tivesse cometido alguma desobediência. Ali, ficava por horas e dias, à vista de todos sofrendo humilhações do feitor. Ele não podia mudar de posição e nem ir ao banheiro. (FERNANDES, 2016, p. 59) Apesar dos esforços de muitos pesquisadores da história africana e afrodescendente em desmistificar a crença de que

o negro aceitou a condição de escravo passivamente, ainda existe o desconhecimento por parte de uma grande parcela da população. Nota-se, nos dias de hoje, que atitudes racistas e preconceituosas disseminadas no início da colonização, resistiram ao tempo. No entanto, os estudos revelam diferentes formas de resistência à escravidão. “[...] O escravo não era um ser

passivo cuja obediência podia ser mantida exclusivamente através do chicote. Em suas lutas cotidianas, os escravos impuseram limites à dominação escravista e jamais se acomodaram”. (ALBUQUERQUE E FILHO, 2006, p.69). A falta de justificativa para os castigos resultavam em revoltas, fugas e ameaças à segurança dos senhores.

AS LUTAS

A rebeldia dos escravos marcou o período da escravidão dos negros africanos no Brasil. Onde existia escravidão, existia resistência. Rebeliões, sabotagens nas produções, vagareza nas realizações dos trabalhos, foram algumas formas que os escravos encontraram para resistir e demonstrar insatisfação. Quando fugiam, os negros comprometiam os lucros, uma vez que as produções diminuía, e também ameaçavam a autoridade do senhor. Desta forma, muitas vezes os senhores viam-se obrigados a negociar

algumas reivindicações. Os quilombos, que no Brasil, também receberam o nome de mocambos foram construídos a partir da recorrência de fugas. Estes eram os lugares que refugiavam os negros que conseguiam escapar da dominação exploradora dos senhores. Outro paradigma que começa aqui a ser desconstruído é o de que todos os quilombos ficavam impreterivelmente distantes dos olhares dos senhores de escravos e de seus feitores, e que se sustentavam sozinhos. Muitos quilombos ficavam próximos aos núcleos de

povoamento, e justamente por isso, incomodavam tanto os senhores da época. Os mocambos não protegiam apenas negros fugidos. Eles também abrigavam negros libertos, índios e até brancos pobres ou com algum tipo de pendência com a justiça. Palmares foi o maior quilombo que se tem notícia no Brasil. Sua construção iniciou-se nos primeiros anos do século XVII. Ele ocupava a Serra da Barriga, na capitania de Pernambuco, terra que possuía muitas palmeiras. A história de Palmares foi marcada por muitas guerras

entre os portugueses e os refugiados. As autoridades portuguesas chegaram a propor um acordo de paz com os quilombolas. Ganga Zumba, era quem governava Palmares na época em que a proposta de trégua foi feita e aceitou negociar, mas, foi morto envenenado por seus adversários que não concordavam com o acordo. Zumbi assumiu a direção do quilombo e resistiu aos ataques até fevereiro de 1694. No entanto, os quilombos não deixaram de existir e se tornaram importantes símbolos da resistência contra a escravidão. Para Reis (1995, p. 16) “[...] A própria existência do quilombo e, sobretudo sua defesa militar e incursões em território inimigo podem ser consideradas revolta”. Outra forma de resistência coletiva, menos frequente, porém, não menos importantes foram as revoltas escravas, que comprometeram seriamente o poder dos senhores e das autoridades portuguesas. Os negros promoviam

rebeliões para mostrar que não se submeteriam à escravidão sem lutar. A década de 1830 foi marcada por diversas rebeliões escravas. Em março de 1833, na província de Minas Gerais, ocorreu a Revolta das Carrancas, marcada pelo ódio e pela ousadia dos negros escravizados que mataram dez integrantes da família Junqueira em suas propriedades. Durante a primeira metade do século XIX, a Bahia foi o maior produtor de açúcar no Brasil, por isso, era grande a concentração de escravos na região. Foi neste cenário, propício às manifestações dos cativos, que em 1835, ocorreu a mais importante rebelião que ficou conhecida como Revolta dos Malês (cativos muçulmanos que sabiam ler e escrever), por meio da qual os negros objetivavam conquistar e governar a Bahia. No entanto, os malês foram delatados e se viram obrigados a antecipar o enfrentamento das patrulhas, mas, não tiveram sucesso.

Neste contexto de revoltas, desconfiança e insegurança, as autoridades portuguesas idealizaram a lei de 10 de junho de 1835 que “[...] confirmava a pena máxima (morte por enforcamento) e punia com mais rigor todos os escravos envolvidos em insurreições e assassinatos de seus senhores e prepostos”. (ANDRADE, 2011, p.1).

As revoltas escravas e a insatisfação da população com medidas centralizadoras de poder, que acentuava cada vez mais as diferenças sociais, culminaram em uma forte instabilidade política. Os movimentos abolicionistas também contribuíram para as manifestações dos escravos.

O PRENÚNCIO DO FIM

Depois da revolta de 1835, os senhores e as autoridades portuguesas redobram a atenção as movimentações dos escravos. O desejo de liberdade crescia no Brasil à medida que outros países europeus aboliam a escravidão. Também aumentaram as críticas ao tráfico de negros escravos. Muitos líderes das revoltas que aconteciam nas províncias brasileiras eram negros, como por exemplo, a Sabinada na Bahia, a Cabanagem, no Pará, a Farroupilha, no Rio Grande do Sul. “[...] Na Balaiada, no Maranhão, 3 mil negros egressos de quilombos e de engenhos entraram em combate”. (FERNANDES, 2016, p. 68). Depois que em 1845, a Inglaterra sancionou a lei que permitia à marinha inglesa atacar os navios tumbeiros em qualquer parte do oceano, o tráfico de escravizados começou a perder força e foi extinto definitivamente no Brasil em 1850 pelo governo imperial. Paralelo aos movimentos sociais,

muitos negros conquistaram a liberdade por meio da carta de alforria, documento legal, expedido pelo senhor de escravo. Em posse da carta, o negro passava a ser considerado livre ou forro, e a utilizava para comprovar sua nova condição. Essas cartas poderiam não ter custo, no caso, de senhores que por generosidade ou gratidão ao tempo de serviços prestados, as concediam aos escravos, ou pagas. “[...] O cativo tinha de ganhar esse dinheiro trabalhando, obtê-lo por empréstimo, herança e doação”. (ALBUQUERQUE e FILHO, 2006, p. 148). A liberdade conquistada era limitada. A cor da pele condenava o negro liberto à discriminação e à falta de oportunidade, além de terem que assistir seus familiares sofrendo com a escravidão. A maioria dos negros que conseguiram a carta de alforria participou dos movimentos abolicionistas nas mais diferentes regiões do país. As

lutas renunciavam o fim da escravidão. Foi a partir das resistências que a abolição total da escravidão no Brasil começou a ser escrita, por isso, se afirma que o desfecho deste capítulo da história do Brasil, foi lento e gradativo. O fim da escravidão não aconteceu de um dia para o outro.



Fotos: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2014/03/destaque-25-de-mar%C3%A7o-1.jpg>

O FIM DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL

Depois da proibição do tráfico negreiro, em 1850, a discussão a abolição da escravidão aumentou muito. Sem contar que o valor do escravo aumentara muito e ficava cada vez mais difícil sua aquisição. Na primeira metade do século XIX, era grande a quantidade de negros africanos escravizados, no Brasil. No entanto, a maior parcela da população era composta por negros e mestiços livres. Somente nas lavouras de café do Sudeste que a escravidão ainda tinha força devido ao crescimento da exportação do café, por isso, ali a abolição definitiva encontrou entraves. Sob a justificativa de que a economia sofreria estrondoso impacto, os grandes cafeicultores eram contra o fim da escravidão. Em contrapartida, os negros escravizados, ansiavam pela abolição e suas lutas de resistência foram decisivas. Na década de 1860, os negros começaram a receber o apoio de muitas pessoas influentes da sociedade. Ao mesmo tempo que aumentava a população negra livre, com o passar os anos aumentavam as restrições à escravidão, não só entre as comunidades negras, mas também entre um segmento urbano instruído, composto por profissionais liberais, advogados, jornalistas e mesmo políticos, negros, mestiços e brancos, que defendiam a abolição total da escravidão. (SOUZA, 2014, p. 101) O governo imperial começou a apresentar soluções de caráter gradativo para substituir a mão de obra escrava. O apelo pelo fim da escravidão ganhava força e os abolicionistas exigiam o fim imediato. Os anos finais da década de 1860 foi notadamente marcado por projetos de leis e propostas que discutiam a liberdade dos negros escravizados. D. Pedro II, o então imperador, começou a declarar publicamente que era a favor do fim da escravidão. Ele estabeleceu, em junho de 1865, que não se podia mais castigar os escravos com chicote. Em 1866, os liberou dos trabalhos em obras públicas. No ano seguinte, propôs a extinção do trabalho escravo. A lei que proibia a separação de marido e esposa na negociação de compra e venda e que determinou também que negros escravizados com

menos de quinze anos não poderia ser separado das suas mães, foi sancionada em 1869. Em 1871, foi aprovada a Lei 2040, de 28 de setembro, que estabelecia a liberdade de crianças recém-nascidas até os oito anos de idade. Esta lei ficou conhecida com a Lei do Ventre Livre. Ela garantia também que os negros poderiam usar suas economias para comprar sua alforria e acionar a justiça, se houvesse recusa do seu senhor. Nesta época, muitos escravos recorreram à justiça para se tornarem livres. Entre as décadas de 1870 e 1880, as cidades brasileiras foram tomadas pelos ideais antiescravistas. Os abolicionistas começaram a agir de forma mais radical, incentivando fugas, abrigando negros fugidos e dificultando o comércio de escravos. Foram muitos os confrontos que envolviam os abolicionistas, a camada mais pobre da sociedade, os negros escravos ou libertos contra os senhores de escravos. A autoridade destes últimos estava

nitidamente enfraquecida. Neste cenário, as fugas coletivas tornavam-se cada vez mais frequentes, e em consequência, muitos quilombos foram construídos em parceria com os abolicionistas. A partir de 1887, diante das fugas de escravos e da radicalização do movimento abolicionista, os senhores começaram a pôr em prática seu próprio plano de emancipação por meio da concessão em massa de alforrias. O aumento da criminalidade escrava, as sublevações e as fugas mostraram que já não havia como manter o sistema escravista. Com a concessão de alforrias coletivas, os senhores buscavam preservar algum domínio sobre os ex-escravos. Eles esperavam que, presos pela dívida de gratidão, os libertos permanecessem nas propriedades. Os jornais deram grande publicidade a esses atos “humanitários” no apagar das luzes do escravismo. (ALBUQUERQUE e FILHO, 2006, p. 193). Muitos senhores de escravos,

antes mesmo do fim da escravidão ter sido assinado, começaram a libertar seus escravos, mas, existiram aqueles que não aceitavam o fim da exploração escrava até o último dia do regime escravocrata.

O fim da escravidão chegou com a promulgação da Lei de número 3.353, em 13 de maio de 1888, assinada pela princesa regente, em nome de D. Pedro II, D. Isabel. A Lei Áurea, como ficou conhecida, colocava fim a um regime que durara por mais de três séculos.

Para os negros, o fim do cativo, não representava o fim da luta. Ao contrário, começava ali uma luta que perdura até os dias atuais, a luta pela igualdade de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após quatorze anos de colaborando com a construção de uma sociedade mais justa. aprovada a Lei 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura da África e afro-brasileiras em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, ainda se faz necessário propagar as informações que a muito foram ocultadas por abordagens eurocêntricas de ensino, colaborando assim, com a preservação de estereótipos e atitudes racistas voltadas aos negros na sociedade brasileira. O conhecimento dos fatos que envolvem o processo de escravidão do negro africano antes e depois do tráfico negreiro, a posição que ele ocupava na sociedade, seu cotidiano e sua luta foram decisivos para a confirmação dos pressupostos que sustentavam esta pesquisa e também contribuirá no combate ao preconceito, ajudando promover a igualdade racial e de direitos, reeducando pensamentos, colaborando com a construção de uma sociedade mais justa. Esclareceu-se por meio dos levantamentos teóricos que nenhum ser humano nasce escravo. Forçamo a ser. Admitir que os afrodescendentes não são descendentes de escravos e sim de seres humanos que foram escravizados, contra as suas vontades, é o ponta pé inicial para que os objetivos que foram traçados sejam alcançados. Viu-se que o período correspondente ao século XII até o XVI, a África ocupou uma posição preponderante no comércio mundial. Foi a mão de obra escrava do negro africano que fomentou este comércio. Quando foram forçados a deixar sua pátria, seus amigos e suas famílias, na condição de peças, os negros trouxeram com eles seus conhecimentos, técnicas, hábitos e costume, tornando-se umas das personagens principais na formação do povo brasileiro. Em condições subumanas, tiveram que recomeçar, sem, contudo, deixar de lutar. Constatou-se que as formas de resistência do negro escravizado foram responsáveis pelo fim da escravidão. Paulatinamente, as lutas ocuparam o cenário do Brasil colonial obrigando a coroa portuguesa a ceder às reivindicações daqueles que foram submetidos por um período de mais de trezentos anos a condições degradantes e injustas. Constatou-se que é equivocado pensar que os negros africanos aceitaram a escravidão passivamente. Constatou-se que onde havia escravo, havia resistência.

REFERÊNCIAS

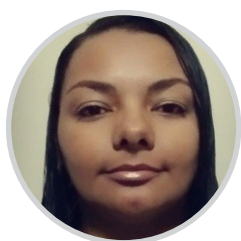
- ALBUQUERQUE, Walamyra R. de, FILHO, Walter Fraga. Uma história do negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ANDRADE, Marcos F. Rebeliões escravas no Império do Brasil: uma releitura da revolta de Carrancas. Porto Alegre, UFRGS: 5º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, 2011, mai. Disponível em <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos5/andrade%20marcos%20ferreira%20de.pdf>. Acesso em 13 de mai. de 2017.
- BASTOS, Souza, GOMES, Malvina M. As Grandes Navegações Portuguesas e a Conquista das Águas Profundas pelo Brasil. Revista produção online. N. 87. Belo Horizonte: Economia & Energia, 2012, out/dez. Disponível em <http://ecen.com/p/navegacoes.htm>. Acesso em 1 de abr. de 2017.
- BARRACLOUGH, Geoffrey. Atlas da História do Mundo. 4. ed. São Paulo: Agora São Paulo, 2000.
- COSTA, E.V. Da senzala à colônia. 4. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- FAUSTO, Bóris. História do Brasil: História do Brasil cobre um período de mais de quinhentos anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias. São Paulo: Edusp, 1996.
- FERNANDES, Dirley. O que você sabe sobre a África: Uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- LARA, S.H. „O castigo exemplar” em campos da violência. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- MICHAELIS: dicionário escolar língua portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.
- NETO, M. Clóvis, GLÓRIA, da Pedro, NEVES, A. Walter. Origem e Dispersão do Gênero Homo. Instituto de Biociências-USP, 2014. Disponível em. Acesso em 7 de mai. 2017.
- REIS, João J. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. São Paulo: Revista USP, 28. ed. 1995/1996, dez/fev.
- ROCHA, Maria C., RINCÓN, Mariana B., BARBOSA, Muryatan S. Síntese da coleção História Geral da África: Pré-História ao século XVI. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2012.
- SCARAMAL, Eliesse (Org.). Para estudar história da África (Projeto Abá). Anápolis: Núcleo de Seleção UEG, 2008.
- SILVA, Alberto da Costa e. O Brasil, a África e o Atlântico no século XIX. Estudos Avançados, 1994.
- SOUZA, Marina de Mello e. África e Brasil Africano. São Paulo: Ática, 2014.



Foto: <https://www.assets.rand.org/content/rand/blog/2016/06/integrating-stem-learning-in-early-childhood-education/jcr:content/par/teaser.aspectfit.0x1200.jpg/1470753044188.jpg>

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VALDIRENE RIBEIRO DE MATOS FERREIRA



Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo (2006); Especialista em Educação Infantil pelas Faculdades Metropolitanas Unidas FMU (2010); Professora de Educação Infantil – no CEI Maria José de Souza.

Esta pesquisa traz uma revisão bibliográfica com o foco voltado ao Letramento na Educação Infantil. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é apresentar e definir as concepções e conceitos que envolvem este termo, apresentando algumas práticas pedagógicas na

Palavras-chave: Letramento, Prática Pedagógica, Educação Infantil. perspectiva do Letramento, discussão quando pensamos em alfabetização e aprendizagem.

na educação infantil. Este estudo divide-se em duas partes, a primeira trata dos conceitos e concepções sobre o Letramento e a segunda parte trata das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Esta pesquisa justifica-se pelo fato de o termo Letramento estar em constante pauta de discussão quando pensamos em alfabetização e aprendizagem.

Nesta perspectiva temos que na proposta construtivista e de letramento 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.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral desta pesquisa é pesquisar e conhecer as concepções e conceitos que envolvem o Letramento na Educação Infantil. Para tanto este estudo traz como objetivos específicos: descrever algumas práticas pedagógicas que ocorrem na educação infantil e evidenciar as práticas de letramento na educação infantil. Esta pesquisa justifica-se à medida que o termo Letramento passou a ser utilizado constantemente quando pensamos em Alfabetização. É necessário que o educador conheça tais concepções e conceitos e saiba como “alfabetizar letrando” na sociedade atual, onde cada vez mais se faz necessário o uso social da leitura e da escrita. Problema: Quais as concepções e conceitos que envolve o termo Letramento e como as práticas pedagógicas na educação infantil podem

auxiliar a criança na apropriação de linguagem oral e escrita, mesmo sem ter a Alfabetização como foco? Segundo Ferreiro (2003) há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica. 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.

No que diz respeito as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil é possível propor atividades para as crianças em que elas utilizem a escrita, fazendo de conta que está lendo e escrevendo. O professor deve estimular estas práticas para ampliar os conhecimentos da criança sobre a leitura e a escrita. É importante trabalhar as habilidades motoras em contextos lúdicos como atividades de passatempo, labirintos, construindo brinquedos com sucatas, desenhando e pintando e nas atividades de modelagem. Sobre as rodas de leitura temos que a observação deste momento com as 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.

Brincando de ler as crianças desenvolvem habilidades e aprendem a refletir sobre a língua, familiarizando-se com os textos literários, ampliando o repertório

textual e apropriando-se da linguagem escrita e oral. As brincadeiras com palavras incluem brincadeiras de roda, adivinhas e jogos de regras.

CONCEPÇÃO E CONCEITOS SOBRE LETRAMENTO

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. 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 (OLIVEIRA, 1998, p. 70-71). De acordo com Ferreiro e Teberosky (2006) a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular e é possível distinguir três grandes períodos da linha de evolução da criança no processo de apropriação da escrita, cabendo subdivisões no interior de cada período. O primeiro se constitui na distinção entre o modo de representação icônico e não icônico, isto é, a diferença entre desenhar e escrever. Quando não há distinções interfigurais

pode não haver letras na escrita, apenas desenhos ou "riscos", ou desenhos acompanhados de algumas letras. 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. Como consequência de o construtivismo ter evidenciado processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança, ter condenado os métodos que enfatizavam o ensino direto e explícito do sistema de escrita e, sendo fundamentalmente uma teoria psicológica, e não

pedagógica, não ter proposto uma metodologia de ensino, os professores foram levados a supor que, apesar de sua natureza convencional e com frequência arbitrária, as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática, como decorrência natural de sua interação com inúmeras e variadas práticas de leitura e de escrita, ou seja, através de atividades de letramento, prevalecendo, pois, estas sobre as atividades de alfabetização. (SOARES, 2004, p. 99). De acordo com Soares (2004) é urgente uma revisão nos paradigmas hoje vigentes na educação, tendo em vista os alarmantes sinais de fracasso em alfabetização que hoje se verificam em nossas escolas. Não que se esteja pregando uma volta ao passado, com uso de métodos de alfabetização que ensinam apenas a identificação entre fonema-grafema, e habilidades de codificação e decodificação da língua

escrita. Entretanto, ao inserir a criança no mundo letrado, permitindo a ela participar de experiências variadas com a leitura e a escrita, a escola deve oferecer a alfabetização como complemento que tem sua especificidade própria e que deve ser integrada aos esforços de letramento, sob pena de não conseguir atingir nem um nem outro objetivo. Essas duas aprendizagens – aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes, Que significa isso? Significa que a alfabetização, aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve, não é pré-requisito para o letramento. Não é preciso primeiro aprender a

técnica para depois aprender a usá-la. (SOARES, 2003, p.1) 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. [...] um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser um analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a esse adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estrutura próprios da língua

escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada

de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança 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 possui na vida social e nas práticas cotidianas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Stemmer (2007) a aprendizagem da leitura e da escrita não tem sido sequer considerada na Educação Infantil, existindo um desconhecimento sobre o assunto. O resultado é que os professores diante do evidente interesse das crianças em querer aprender a ler e a escrever ficam sem saber o que fazer e acabam reproduzindo práticas de ensino a que eles mesmos foram submetidos, sem subsídio teórico para alicerçar suas práticas.

[...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos. (FERREIRO, 1993, p. 39).

De acordo com Solé (2003)

não se trata de acelerar nada, nem de substituir a tarefa de outras etapas com relação a esse conteúdo, trata-se de tornar natural o ensino e aprendizagem de algo que coexiste com as crianças, que interessa a elas, que está presente em sua vida e que não tem sentido ignorar. No trabalho cotidiano com as crianças existem diversas situações em que a professora lê em voz alta para as crianças e escreve textos com a sua participação. A professora atua como escriba e quando

participam destas práticas, as crianças tomam contato com as diferentes funções sociais da leitura e da escrita, apropriando-se de suas características e dos diferentes gêneros textuais. É possível propor atividades para as crianças em que elas utilizem a escrita, fazendo de conta que está lendo e escrevendo. O professor deve estimular estas práticas para ampliar os conhecimentos da criança sobre a leitura e a escrita.

Segundo Brandão (2011) na brincadeira de faz de conta pode-se fazer uma lista de compra ou de convidados para uma festa, deixar recados escritos, anotar nome de remédios para o filho doente, dentre outras situações em que a escrita se faz presente com diferentes finalidades.

É possível ainda estimular as crianças a fazer “leituras” diversas, tentando antecipar o que está escrito em notícias, anúncios, embalagens, convites, legendas e outros textos ou propor às crianças a

“leitura” de livros de literatura já conhecidos e de textos memorizados como parlendas, poemas e canções. Temos visto que, embora esses textos rimados estejam há muito tempo presentes nas salas de Educação Infantil, nem sempre as professoras permitem que as crianças visualizem suas formas escritas, sendo incentivadas a imitar a leitura feita pela professora. (BRANDÃO, 2011, p. 26)

De acordo com Brandão (2011) os jogos e atividades de análise fonológica chamam a atenção da criança sobre sílabas, rimas, fonemas, e tais propostas são importantes na Educação Infantil pois levam a criança a pensar sobre os sinais gráficos que têm relação com a pauta sonora e não com as propriedades físicas do objeto. No conceito de alfabetização defendido pela autora, as atividades que têm o foco na coordenação motora fina, o controle da pressão do traço no papel ou o tamanho do traçado são importante para

o desenvolvimento da escrita mas assumem um papel secundário, pois representa apenas uma parte entre as tantas outras aprendizagens relativas à leitura e a escrita. É importante trabalhar as habilidades motoras em contextos lúdicos como atividades de passatempo, labirintos, construindo brinquedos com sucatas, desenhando e pintando e nas atividades de modelagem. O contato das crianças com a história é mediado pela voz da professora aproximando a criança e situando-a no mundo simbólico.

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 reconto de histórias conhecidas para os colegas da turma, mesmo não sabendo ler ou escrever. As brincadeiras de faz de conta são aquelas em que as crianças assumem situações diversas e para tanto, utilizam a linguagem oral e a escrita, exercendo diferentes papéis observados na sociedade. Embora também reconhecendo

a importância do apoio do adulto nas brincadeiras infantis, individuais ou em pequenos grupos, não minimizamos a relevância do brincar livre, espontâneo no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança.

Assim, entendemos que tanto as brincadeiras livres ou espontâneas quanto aquelas apoiadas pelos adultos podem ter um efeito positivo no desenvolvimento infantil e devem estar presentes na educação de crianças pequenas. (BRANDÃO, 2011, p. 54)

Segundo Leite (2006) ao falarmos nas regras, nos jogos de enredo, não estamos minimizando sua importância, quando as crianças brincam de escola, elas obedecem às regras institucionais que funcionam nessa esfera, quando brincam de organizar uma festa, elas atendem às regras que são ditas na sociedade e assim por diante. Neste contexto, a linguagem verbal se torna extremamente importante pois as crianças

representando tais papéis imitam o modo de falar e o vocabulário utilizado na sociedade, elas brincam de falar como se fossem outras pessoas, revelando a atenção que elas prestam à língua.

Além de se divertirem ouvindo histórias, as crianças também se envolvem, espontaneamente ou após estímulo dos familiares e professores, em brincadeira em que fazem de conta que “leem em voz alta”. Ao fazer de conta que leem, as crianças encenam situações sociais em que a escrita faz-se presente e tendem a imitar os modos como os adultos praticam as atividades de ler diferentes gêneros discursivos. Nesses momentos, elas reproduzem não apenas o conteúdo da história, mas também trechos do texto. Ao modificarem alguns trechos que não sabem de memória, é comum observamos o esforço em continuar o texto construindo sequências linguísticas com estilo de linguagem semelhante

ao adotado pelos autores. (BRANDÃO, 2011, p.60-61)

Brincando de ler as crianças desenvolvem habilidades e aprendem a refletir sobre a língua, familiarizando-se com os textos literários, ampliando o repertório textual e apropriando-se da linguagem escrita e oral. As brincadeiras com palavras incluem brincadeiras de roda, adivinhas e jogos de regras. Segundo Brandão (2011) brincando com as palavras, as crianças podem desenvolver a consciência fonológica, que envolve capacidades variadas

de refletir conscientemente sobre unidades sonoras. Tal desenvolvimento é especialmente relevante porque, além de resgatar experiências culturais, contribuem para o próprio processo de alfabetização.

As situações de jogos com as palavras podem também constituir atividades permanentes na rotina da classe de Educação Infantil e por meio delas as crianças poderão refletir, de forma lúdica, sobre as dimensões sonora e escrita das palavras da língua (por exemplo, observar que palavras que

começam ou terminam com o mesmo som tendem a ser escritas da mesma forma; que uma palavra é maior que outra porque possui uma quantidade maior de segmentos sonoros/escritos, etc). (BRANDÃO, 2011, p. 68)

A inserção de jogos e brincadeiras que proporcionam o contato com a linguagem oral e escrita na educação infantil não visa a alfabetização precoce mas sim poder oportunizar às crianças que aprendam sobre as palavras enquanto brincam

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o término desta pesquisa e análise dos elementos apresentados foi possível constatar que ao longo dos anos os conceitos e concepções que envolve o tema Letramento foram sendo esclarecidos e as práticas pedagógicas baseiam-se nesta concepção de “alfabetizar letrando”, dando oportunidades para que as crianças tenham contato com o mundo da leitura e da

escrita já na educação infantil. A partir da década de 1980, o ensino da leitura e da escrita centrado no desenvolvimento das referidas habilidades, desenvolvido com o apoio de material pedagógico que priorizava a memorização de sílabas, palavras ou frases soltas, passou a ser amplamente criticado. Nesse período, pesquisadores de diferentes campos, dentre

eles a Psicologia, História, Sociologia e Pedagogia tomaram como temática e objeto de estudo a leitura e seu ensino, buscando redefini-los. Desta maneira afirma-se que foram muito importantes as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, rompendo com a concepção de língua

escrita como código, o qual se aprenderia considerando atividades de memorização, as autoras defenderam uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético.

Foi possível evidenciar que 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. Esta pesquisa evidenciou também 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 possui na vida social e nas práticas cotidianas. Tendo em vista os conteúdos apresentados nesta pesquisa é possível afirmar que os objetivos elencados inicialmente foram alcançados à medida que

apresentamos as definições, concepções e conceitos que envolve o tema Letramento e foram apresentadas algumas práticas pedagógicas que podem ser trabalhadas na Educação Infantil para que a criança tenha contato com o ambiente leitor e escritor e aproprie-se das práticas sociais utilizadas em nossa sociedade, sem o intuito de alfabetização precoce e sim, propiciar a criança situações de aprendizagem em um ambiente letrado, conforme pressuposto inicial desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. Cultura escrita e educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.
- _____. Alfabetização e cultura escrita. Entrevista concedida à Denise Pellegrini In Nova Escola – A revista do Professor. São Paulo, 2003.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

GERALDI, W. Portos de Passagem. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

LEITE, S. A. S. (org.) Alfabetização e letramento – contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, Komedi/Arte Escrita, 2001.

LEITE, Tânia M. S. B. R. Alfabetização – consciência fonológica, psicogênese da escrita e conhecimento dos nomes das letras: um ponto de interseção. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

OLIVEIRA, Anne Marie M.: “A formação de professores alfabetizadores: lições da prática”. In: GARCIA, Regina L. Alfabetização dos alunos das classes populares. São Paulo: Cortez, 1998.

RIBEIRO, V. M. (org.) Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, M. B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. In: Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan/fev/mar/abr de 2004.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. Revista Pedagógica. São Paulo: Artmed Editora, 2004.

SOLÉ, Isabel. Leitura em Educação Infantil? Sim, obrigada! In TEBEROSKY, A. ET AL. Compreensão da leitura: a língua como procedimento. São Paulo: Artmed, 2003.

STEMMER, Márcia Regina G. S. A educação infantil e a alfabetização. In:

■ Educar FCE

ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Maria (Orgs). Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar. São Paulo: Alínea, 2007.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. (Orgs.) Além da alfabetização. A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. 4ed. São Paulo: ÁTICA, 2006.

PROJETOS: COMO TRABALHÁ-LOS NAS CRECHES A CRIANÇA PEQUENA PENSA, AGE, CRIA



Foto: <http://educationarticle.net/wp-content/uploads/2014/01/Child-Education.jpg>



VALERIA SOARES PASSOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Piratininga (2005) e Especialista em Artes pela Faculdade Famosp (2016); Professora de Educação Infantil da PMSP

Este artigo está voltado para como é possível desenvolver projetos na educação infantil, em vista da grande dicotomia que esta enfrenta com o passar dos anos, até mesmo podemos dizer décadas de transformações, entre cuidar e educar, especialmente no que diz respeito aos Centros de Educação Infantil (CEIs) ou popularmente conhecido como creches. Todos nós professores enfrentamos grandes mudanças e ainda hoje passamos por estas transformações e podemos ver que somos capazes sim de desenvolvermos uma ação educativa voltada para educar nossas crianças por meio dos cuidados diários. Sabe-se que brincando se aprende, e cuidando se aprende e assim se cresce, e se desenvolve habilidades. No decorrer do artigo vamos observar essa mudança e como paulatinamente foi se trabalhando com os educadores para perceberem que são capazes de desenvolver projetos plausíveis condizentes com os desenvolvimentos de nossos pequeninos.

Palavras-chave: Projeto; Educação Infantil; Cuidar e Educar.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo auxiliar os profissionais de educação infantil, que apesar de agora já serem formados em pedagogia em sua grande maioria, ainda notamos uma grande dificuldade de se trabalhar projetos com as crianças de 0 a 3 anos de idade. Visto que precisamos de um ensino de qualidade mesmo nas instituições públicas, para que nossas crianças se desenvolvam integralmente, precisamos de uma ação conjunta de todos os profissionais engajados, que apesar de serem crianças pequenas podemos sim trabalhar muito bem com todos eles, sempre respeitando as especificidades de sua idade. Notei no decorrer do anos trabalhados em educação infantil que há muitas pesquisas que mostram quão importantes são os primeiros anos de vida das crianças, uma vez que o que acontece nesta fase afetará seus anos posteriores. Em virtude a isso, a preocupação de haver toda a ação preventiva e educativa empreendida para crianças nesta idade, como o objetivo de dar-lhes o máximo de oportunidades para êxito em suas vidas. Sabe-se que os adultos que estão inseridos no meio das crianças, pais, professores entre outros, tem um papel importante nesta fase, tendo em vista que as crianças os imitam. Deste modo, devemos utilizar isto de maneira positiva para estimular o desenvolvimento das mesmas. Todos nos educadores devemos conhecer estes primeiros anos de vida ao elaborar nossos projetos e planejamentos, em especial, na faixa etária de 0 a 3 anos, já que estes anos iniciais serão para a vida toda. Desde a LDB/96 o educar esta intreseco na educação, mas por alguns anos os educadores ficaram um pouco confusos quanto a como agir nos Centros de Educação Infantil (CEI), popularmente conhecidos como creches. Os profissionais que ali trabalhavam apenas se preocupavam com os cuidados das crianças. Tendo visto que até os órgãos públicos competentes e responsáveis por gerenciar os CEIs eram assistencialistas, os profissionais conhecidos com pajens, ou seja, eram apenas cuidadoras das crianças dos pais que tinham que trabalhar fora, que era um dos requisitos necessários para se conseguir vagas nas creches, naquele eram feito visitas nas casas das famílias para observar as necessidades daquela família. Com o tempo a nomenclatura desses profissionais foi mudando ADI (auxiliar de desenvolvimento infantil), neste momento ainda não se exigia formação, depois PDI (professor de desenvolvimento infantil), em consequência disso começaram as mudanças, a quais os profissionais antigos ficaram confusos sem saber ao certo suas atribuições, porém, por outro

lado, não perceberam que já faziam todas as atribuições de um professor. Hoje os profissionais que trabalham

nos CEIs são conhecidos como PEI (professores de educação infantil), hoje exige-se formação mínima do

magistério do segundo grau ou curso superior de Pedagogia.

O SUSTO DOS PROFISSIONAIS

Como citado anteriormente os educadores que trabalhavam em décadas anteriores ficaram pasmados com as mudanças, e sabiam que após a LDB/96 tinham 10 anos para se adequarem, achavam a princípio que não conseguiriam se adequar, o que fazer? Como fazer? E agora??? Na cabeça destes profissionais estava se estabelecendo o caos, ou o caos iriam se estabelecer nas creches. Em 2001 iniciei em um dos CEIs da PMSP, foi bem no período de transição do assistencialismo para a educação, notei a grande preocupação desses educadores com mais de 50 anos de idade, alguns

com 20 anos de profissão tendo que voltar as salas de aula, alguns preocupadas que como iriam voltar a estudar, as responsabilidades familiares, enfim só tenho a quarta série, o que vou fazer. Apesar da resistência de algumas, outras agarraram com todas as forças esta oportunidade que o governo lhes apresentava, uma vez que teve um programa do governo conhecido com ADI MAGISTÉRIO, que possibilitou que estes profissionais voltassem a estudar, foi deste momento que o cargo foi mudando de nome de ADI(auxiliar de desenvolvimento infantil) para PDI (professor

de desenvolvimento infantil). Era bonito de ver aquelas profissionais se esforçando para voltar a estudar, empolgadas como o que aprendiam e aplicavam em sala de aula, e ao mesmo tempo começaram a perceber que as mudanças viriam para melhorar e que muitas coisas elas já faziam na prática, só não conheciam as liguagens técnicas. Assim passado o susto da mudança, das transformações, uma vez que tudo que é novo assusta, mas depois de aprendido vem o alívio e a sensação de dever cumprido.

MUDANÇA DE PARADIGMA SEM MISTÉRIOS

O medo do novo é normal em todos os âmbitos da vida, novas ideias, novas formas de agir, novas fórmulas, novos paradigmas, enfim,

o que há por traz disso ou daquilo. Mas quando abrimos a cortina e percebemos que o novo não tem cara de "lobo mau" e podemos seguir

em frente e alcançar novas conquistas, nos surpreendemos e vencemos mais um obstáculo. Agora vamos vivenciar uma educação infantil voltada

■ Educar FCE

também para o educar, mas e o cuidar será que seria esquecido, porque estávamos nos formando até em nível superior deveríamos deixar os cuidados tão necessário nesta faixa etária de lado. De forma alguma, a dicotomia de educar e cuidar nesta fase da vida é essencialmente indissociável. Visto que não é porque os profissionais são “pedagogos” formados que iam ter acesso a giz e lousa para ensinar o B a BĂ e teriam uma auxiliar nas salas para os cuidados. Se alguém estivesse pensando assim seria um equívoco. Sim, somos professoras de educação infantil, mas vamos continuar cuidando de nossas crianças. O educar vai ser inserido nos cuidados como ao dar banho, ao trocar, pode-se trabalhar as linguagens da educação infantil e assim por diante. Por cuidar e educar vamos seguir em frente. Mas e aí como inserir os conteúdos? Como trabalhar projetos? Será que é possível fazer tudo? Ah! A maior parte do tempo que passo no CEI é

trocando, alimentando, e ainda a criança dorme, o que fazer? Surgem novas incógnitas. A criança fica período integral e eu trabalho meio período (isto na rede direta, os professores ficam apenas meio período, na rede conveniada o professor fica o dia todo, que eu particularmente acho uma injustiça, um assunto para tratarmos em outra ocasião), como interagir com o profissional do outro turno se por vezes só nos cumprimentamos nas trocas de horário, tão rapidamente que um tem que tirar o carro, ou tem que ir para outro cargo, ou eu chego em cima da hora que aquele é meu horário pra que chegar antes...enfim. São tantas incógnitas que a cada ano que passa se transformam em outras. Já se passaram mais de 20 anos desde a LDB, mas infelizmente ainda surgem dúvidas comuns e até mesmo dúvidas novas, entretanto passamos por grandes transformações que aos poucos foi se enquadrando com a educação

infantil os novos paradigmas. No decorrer destas décadas surgiram várias ajudas neste sentido, revistas, livros, pensadores que já existiam, mas que foram estudados de ângulos diferentes e assim foi notada sua importância para a educação infantil. Portanto, temos muitos auxílios para desenvolvermos nosso trabalho com qualidade, um trabalho com intuito, de fato fazer uma ação educativa. Vamos avante, avante vamos nós para construirmos uma educação infantil de qualidade sem mistérios.

COMO TRABALHAR COM PROJETOS DE MODO A ENRIQUECER O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Projeto é um documento que propõe uma direção política pedagógica para o trabalho escolar, fórmula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação. É pedagógico por que fórmula objetivos sociais e políticos e meios formativos para dar uma direção ao processo educativo, indicando porque e como se ensinar, sobretudo, orientando o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores... (LIBÂNEO, 2003, p.345)

Percebe-se que devemos ter um Projeto norteador em todas as unidades de ensino que deverá auxiliar o professor no desenvolvimento de suas atividades, porém, não deve ser esquecido que é de suma importância

que este Projeto esteja voltado para a realidade da comunidade e de todos os envolvidos, alunos, professores, unidade escolar. Ao elaborarmos o Projeto de acordo com a primeira infância ou qualquer outra faixa etária, devemos ter em mente as necessidades específicas dos sujeitos envolvidos, no nosso caso, as crianças de 0 a 3 anos. Sabe-se que nos CEI (Centro de Educação Infantil), o cuidado é essencial, como já falamos anteriormente, devemos oferecer experiências que estimulem o desenvolvimento das potencialidades de nossas crianças, porque nesta fase elas se desenvolvem rapidamente e devemos aproveitar isto quando estivermos pensando nas nossas ações pedagógicas. Deve-se encorajar a criança a explorar o mundo ao seu



redor e a adquirir hábitos que progressivamente a tornem independente. Já que sabemos que o foco principal da educação infantil é o estímulo à autonomia. Não existe uma cartilha de como se planejar, ou o que fazer quando estivermos com as crianças em sala, mas todos nós educadores devemos ter uma ação educativa, devemos nos preocupar em como vamos tocar nossos alunos, até que ponto estou envolvido, comprometido a fim de ver meu trabalho se desenvolvendo. E para isso devemos planejar, agir e replanejar. Quando planejamos analisamos as características dos educandos, refletimos sobre os recursos disponíveis, assim definimos os objetivos que queremos

alcançar, e com base nestes objetivos selecionaremos os conteúdos a serem assimilados. Na educação infantil contamos com o Livro: Orientações Curriculares Expectativas de Aprendizagens e orientações didáticas, que toda unidade seja direta ou conveniada dispõe de um, em uma determinada época alguns educadores receberam um exemplar pessoal, para utilizarem em suas horas de estudo, algumas coordenadoras da rede fizeram uso deste instrumento no PEA (Projeto Especial de Ação) , neste livro a primeira parte fala sobre o desenvolvimento das crianças de acordo com a faixa etária, depois na parte 2 fala sobre as experiências que na educação infantil nosso Projeto estará voltado para estes campos de experiências, que nossas crianças precisam experimentar, conhecer, tocar, enfim construir seu conhecimento mediante a prática pedagógica em ação. Depois de planejar o professor deve anotar os avanços, as dificuldades para assim replanejar suas atividades, e importante também essas anotações para as futuras avaliações de nossas crianças. O professor ao planejar o ensino antecipa de forma organizada, todas as etapas de trabalho. Cuidadosamente identifica os objetos que pretende atingir, indica os conteúdos que serão desenvolvidos, seleciona os procedimentos que utilizará como estratégia de ação e prevê quais instrumentos que empregará para avaliar o progresso dos alunos. (Turra in HAIDT, 2003, P. 98) Portanto, ao planejar o professor deve ser coerente, flexível, ter os objetivos claros e deve lembrar que às vezes planejamos algo para aquele dia, mas a imprevistos que surgem, visto que devemos rever o que planejamos, porque estamos trabalhando com crianças pequenas que necessitam de cuidados não devemos nos engessar no nosso planejamento e nem deixar tudo para improvisação do dia, mas podemos ter um PROJETO e desenvolvermos nossas atividades diárias dentro deste Projeto. Em nenhuma profissão existe uma fórmula mágica, mas se formos profissionais envolvidos conseguiremos sim desenvolvermos projetos educacionais com nossas crianças e vamos nos surpreender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, por meio deste artigo podemos notar que a educação infantil passou por grandes mudanças desde a LDB/96 e que seus profissionais ali inseridos enfrentaram grandes transformações. Porém, depois de passado o susto, os educadores puderam se enquadrar ao novo e fazer as mudanças necessárias. No entanto, cabe a cada um de nós estarmos comprometidos com o nosso trabalho, apesar dos revezes do dia a dia para construirmos junto com a unidade escolar e com nossas

crianças e com a comunidade um ensino de qualidade. Sim é possível trabalhar **com PROJETOS**. Apesar da rotina apertada do CEI, podemos sim ser professoras, trocar uma fralda suja quando necessário e ainda sim desenvolver um trabalho de qualidade. Nós podemos transpor barreiras, só depende de estarmos imbuídos nesta ação pedagógica. É importante trabalhar projetos na Educação Infantil, valorizando as especificidades de cada idade para valorizar as

potencialidades dos educandos. Contudo, trabalhar com crianças de 0 a 3 anos, não é meramente deixá-los soltos na sala de aula com vários brinquedos ou monta-monta e ficar simplesmente olhando, envolve construirmos um projeto enriquecedor que desenvolva a autonomia e contemplem as aprendizagens e os campos de experiências que podem ser desenvolvidas na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

HAIDT, Regina Célia Cazux. Curso de didática geral. 7º edição. São Paulo: Ática, 2003
LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de Toschi, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção docência em formação)
Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2007

COMPREENDENDO AS DIFERENÇAS FÍSICAS E MENTAIS DERIVADAS DA PARÁLISIA CEREBRAL E SUAS LIMITAÇÕES PARA AUXILIAR O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO



Foto: http://www.unisa.edu.au/PageFiles/238813/shutterstock_240071983.jpg



VANESSA APARECIDA MARCHI YAMAGUTI

Professora Assistente do Ensino fundamental I na rede Municipal de Itirapina, na escola EMEF José Cruz. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Atendimento Especializado Educacional.

A paralisia cerebral é uma lesão no cérebro que deriva da falta oxigênio no mesmo do bebê durante a gestação, no parto ou até dois anos após o nascimento ou ainda pode ser provocada por traumatismos, envenenamentos ou doenças graves, como sarampo ou meningite. Dependendo da região e do número de células atingidas pode ocorrer a lesão. A paralisia danifica o

funcionamento de diferentes partes do corpo. Para dar conta das restrições motoras da criança com paralisia cerebral, tem que adaptar os espaços da escola. Na sala de aula uso de canetas e lápis mais grossos. Uso de pranchetas para fixar o papel a fim de dar mais firmeza. O professor deve escrever com letras grandes, acomodar o aluno nas primeiras carteiras

e se possível estas carteiras devem ser adaptadas para facilitar a escrita. Se o aluno apresentar problemas na fala e na audição, providenciar uma prancha de comunicação, para que ele se expresse e possa indicar o que quer ou o que sente. A autonomia da criança deve ser estimulada por todos, respeitando suas dificuldades e explorando seus potenciais.

Palavras-chave: Deficiência Física; Paralisia Cerebral; Currículo, Linguagem e Comunicação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa mostrar diferentes tipos de deficiências derivadas da paralisia cerebral, procurando desenvolver um melhor atendimento aos alunos portadores de algumas limitações bem como auxiliar o professor de sala regular a quebrar o tabu de ter um aluno especial em sua sala de aula. Durante o decorrer do artigo veremos pontos importantes como:

- * deficiência física;
- * abordagem teórica para crianças com deficiência física, decorrente da paralisia cerebral;
- * o processo de desenvolvimento do aluno com paralisia cerebral;
- * formação continuada;
- * desenvolvimento e aprendizagem da criança com necessidades educacionais especiais em decorrência da

deficiência física;

- * problemas de linguagem e comunicação;
- * afetividade;

O maior desafio das crianças com deficiência física não está na capacidade de aprender, mas sim na coordenação motora. Geralmente, elas têm dificuldades em se movimentar, falar ou escrever.

CONHECENDO O ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

O sistema nervoso (SN) tem como papel primário coordenar e controlar a maior parte das funções do nosso corpo. Para isso, recebemos estímulos de diferentes órgãos sensórios, que se conectam entre si para só depois determinar a resposta a ser executada pelo corpo. Essa resposta é expressa por meio do comportamento motor, atividade mental, sono, fala, busca por alimentos, regulação do equilíbrio interno do corpo, entre outras. (CRUZ, 2013)

Durante todo o instante recebemos várias informações, devemos apenas armazenar e utilizarmos aquelas que tenham significados e assim descartamos as demais.

Uma das importantes características do sistema nervoso é denominada "Plasticidade neural", ou seja, é a habilidade de tornar ou alterar a forma e funcionamento valendo-se da demanda ou exigência do meio.

O desenvolvimento englobará também

interferências de fatores genéticos e ambientais.

O desenvolvimento evolui e conseqüentemente surge às habilidades, que dependem de aprendizagem específicas e por isso acontece, somente, naqueles que receberam estímulos próprios para o desenvolvimento dessas.

Enfim, a diferença física é o comportamento do aparelho locomotor que compreende o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso. Qualquer

doença ou lesão que afeta um desses sistemas, isolado ou em conjunto, pode produzir um quadro de limitações físicas de grau e gravidade variáveis. (CRUZ, 2013)

Existem vários tipos e características de deficiência, como: (NADAL, 2017)

- * lesão cerebral (paralisia cerebral, hemiplegias);
- * lesão modular (tetraplegias, paraplegias);
- * patologias degenerativas do sistema nervoso central (esclerose múltipla, esclerose);
- * lesões nervosas periféricas;
- * Amputações;
- * sequelas de poli traumatismos;
- * malformação congênita;
- * distúrbios posturais de coluna;
- * sequelas de patologias da coluna;
- * distúrbios dolorosos da coluna vertebral e das articulações dos membros;
- * artropatias (transtornos musculoesqueléticos);
- * reumatismo inflamatório da coluna e das articulações;
- * doenças osteomusculares (DORT);

* sequelas de queimaduras. As causas para essas deficiências citadas acima são as mais variadas possíveis, podemos citar, por exemplo:

- * paralisia cerebral: por prematuridade, anoxia perinatal, desnutrição materna, rubéola, toxoplasmose, trauma de parto, subnutrição.
- * hemiplegias: tumor cerebral, aneurisma cerebral, AVC.
- * lesão medular: processos degenerativos, processos infecciosos, quedas, acidentes como: em águas rasas ou automobilísticas, ferimentos por armas de fogo ou branca.
- * malformação congênita: uso de drogas, causas desconhecidas, exposição a radiação.
- * artropatias: distúrbios metabólicos, alterações biomecânicas, hemofilia.

Assim, como as causas, os fatores de risco também são inúmeros iremos citar alguns:

- * falta de saneamento básico/ epidemias/endemias;
- * Agentes tóxicos/uso de

drogas/tabagismo;

- * sedentarismo/maus hábitos alimentares;
- * acidentes de trânsito/esportivo.

Deve-se sempre observar os sinais de alertas que podem ser:

- * gestação de risco, realizar exames de pré e pós-natais, assim favorecem a identificação e a prevenção primária e secundária desses sinais de alerta;
- * doenças infectocontagiosas e crônicas-degenerativas;
- * erros inatos do metabolismo;
- * atraso no desenvolvimento neuropsicomotor do bebê, por exemplo, não firma a cabeça, não senta, não fala no tempo esperado.
- * perda ou alteração dos movimentos, da força muscular ou da sensibilidade em membros superiores ou inferiores.

Enfim, as crianças com deficiência, apresentam características que fogem da normalidade, portanto devem ser consideradas como características particulares do indivíduo.

O fato de ser uma criança

■ Educar FCE

com características especiais, não implica que ela não possua sentimento, que não pense e que não crie. A criança pode não aprender conteúdos específicos do currículo, porém pode se destacar em uma atividade esportiva.

A criança com paralisia cerebral (é uma deficiência física) apresenta um comprometimento neuromotor. Lembrando que existem as categorias leve, semi-dependente e cognitiva, portanto cada caso deve ser analisado individualmente.

Algumas características dos comprometimentos relativos à deficiência física:

LEVE:

- * cambaleiar no andar;
- * a necessidade do uso de cadeira de rodas (manobrada pelo próprio aluno, ou manobrada por terceiros ou ainda motorizada que poderá ser acionada por qualquer parte do corpo na qual predomine alguma função voluntária.)

Podem estar associadas à:

* dificuldade de falar;

* dificuldade visual;

* dificuldade auditiva;

SEMI-DEPENDENTE:

Afetam atividades da vida diária:

* higiene/uso do banheiro;

* alimentação;

* escritas/desenho/atividades que envolvem a coordenação motora fina.

COGNITIVA:

* dificuldade para fazer, compreender o que esta sendo observado e falado.

ABORDAGENS TEÓRICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM DECORRÊNCIA DA PARALISIA CEREBRAL

Há duas correntes teóricas na análise dos reflexos exterior e interior dos indivíduos mediante a participação tanto do sujeito quando do objeto do conhecimento. Uma elaborada por Piaget (1896 – 1980) e seus seguidores e a outra defendida por teóricos soviéticos em especial Vygotsky

(1896 – 1934), dão firmeza aos referenciais teóricos analisados e apropriados quando a solicitação da criança com deficiência física.

Piaget, afirma (BRASIL,2006) que o desenvolvimento cognitivo do aluno ocorre por meio de desequilíbrio e equilíbrio, ou seja, uma mudança no ambiente em que vive ou uma mudança orgânica provoca uma ruptura

do estado de repouso, causando o desequilíbrio, assim, serão acionados dois mecanismos para reestabelecer o equilíbrio que são a assimilação e a acomodação.

Ele, ainda divide a fase de desenvolvimento em dois períodos, sendo o primeiro, o período da inteligência sensorial-motora que abrange desde o nascimento até os dois anos

de vida. E o período que é o pré-operacional, que vai dos dois aos setes anos de idade.

Já na visão dos teóricos soviéticos, Vygotsky diz que o desenvolvimento se baseia na concepção de um ser ativo, ou seja, é construído aos poucos no ambiente em que esta inserida.

Tornando-se por base dessas duas vertentes estudaremos como trabalhar o aluno com paralisia cerebral.

O cérebro não coordena corretamente os movimentos do corpo em uma criança com paralisia cerebral, observamos alterações ao andar, no controle dos braços e mãos, ao falar, ao olhar, alterações nas funções neurovegetativas com a sucção,

mastigação e deglutição.

Além de poderem apresentar deficiências sensoriais e intelectuais. Assim, o desenvolvimento geral dessa criança será bem mais lento em todos os aspectos.

A criança inicia seu desenvolvimento na fase de brincar, porém as que possuem paralisia cerebral ficaram prejudicadas. Por intermédio das brincadeiras, a criança consegue explorar os objetos nas suas particularidades, assim os classificam e estabelecem uma ordem entre eles. O mesmo não acontece com os que têm paralisia cerebral, então o professor tem o dever de tornar-se o facilitador, interagindo, sendo parte ou extensor do corpo da criança.

Apenas deve se ter o cuidado para não fazer por ela.

Atualmente, vemos que muitos dos alunos especiais frequentam escolas regulares, porém faltam profissionais ou mesmo capacitação para os professores regulares, para trabalharem com essas crianças dentro da sala de aula, que muitas vezes ficam excluídos dentro da inclusão escolar.

CURRÍCULO ESCOLAR

O currículo escolar se baseia nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, seja nas escolas regulares, seja nas escolas especializadas. Ele abrange diferentes etapas e modalidades, pois está presente na educação infantil,

no ensino fundamental, no ensino médio, na educação de jovens e adultos e até mesmo no profissionalizante.

Vemos muitas vezes o aluno especial tendo que se adaptar ao currículo escolar, uma vez que a lei diz que a escola deve oferecer

oportunidades que se adaptam aos alunos com diferentes interesses, potencialidades e capacidades.

Cada vez mais existem pessoas preocupadas em desenvolver uma pedagogia centrada no aluno capaz de propiciar o desenvolvimento

de suas habilidades e competências, ou seja, uma pedagogia que atenda as diferenças individuais desses alunos.

Não se pode esquecer que criar, é muito importante um elo com a família, escola e comunidade. A família deve acompanhar a

da escola para a construção da cidadania do indivíduo, além de ter o papel de suporte e de execução das atividades de aprendizagem e da socialização.

Enfim, currículo nada mais é que um projeto global e integral que envolve cultura e educação, com elementos

de matérias e conteúdos integrantes, porém não pode ser único. Esse projeto deve ser criado dentro de cada escola a fim de atender todas as necessidades e diferença que nela existem como: raça, etnia, culturas, especialidades entre outras.

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM DECORRÊNCIA DA DEFICIÊNCIA FÍSICA

Para a melhor compreensão do processo evolutivo da criança com necessidades educacionais especiais em deficiência física derivados de problemas neurológicos, temos que fazer um

Desenvolvimento da criança	Aluno avaliado	
	Sim	Não
1- O desenvolvimento se processa no sentido da cabeça para os pés. Ou seja, primeiramente, controla os olhos e progressivamente, percebe, estabelece contato, busca e fixa a visão; depois percebe as mãos e, aos poucos, descobre o poder de preensão e força que elas têm para pegar, agarrar, puxar, manipular; com ajuda dos braços busca alcançar, apoiar, e, futuramente, passa a ter domínio das pernas e dos pés usando-os em seu benefício na exploração do meio.		
2-O desenvolvimento se processa da área central do corpo para as periféricas como um processo que se irradia: primeiro, o bebê adquire a capacidade para usar o braço e a coxa, depois as mãos e os pés, e finalmente, seus dedos. Dessa forma, observa-se que o desenvolvimento da criança acompanha a mesma sequência da formação do embrião (cabeça, tronco e membros).		
3- O desenvolvimento parte do geral para o específico, dos grandes para os pequenos músculos e depois se amplia do simples para o complexo.		
4- No desenvolvimento da linguagem, o choro é o primeiro tipo de comunicação do bebê, depois o balbucio, para mais tarde usar as palavras e, finalmente, frases.		

paralelo com o desenvolvimento de uma criança normal. Valendo-se desse comparativo o professor poderá oferecer oportunidades para o desenvolvimento de toda sua potencialidade.

A qualidade e o ritmo do desenvolvimento variam, pois cada ser é único e sua individualidade sofre influências de sua genética e do meio em que vive. Isso também ocorre com a criança com deficiência, o que diferencia é o tempo do desenvolvimento ocorrerá mais tarde fora do tempo esperado e em ritmo mais lento.

A interação entre família e escola vai ser determinante para o melhoramento ou agravamento das habilidades e das tentativas de interação social.

Infelizmente, quando uma criança com deficiência física nasce em uma família cujo meio é socioeconômica-cultural muito carente, isso contribuirá, muitas vezes, desfavoravelmente para o progresso da criança em virtude dos altos custos para reabilitação adequada, poucas clínicas especializadas perto de suas moradias, dificuldade em transportar, dificuldade de locomoção do indivíduo por causa do peso, o tamanho, entre outras inúmeras dificuldades para o cuidado da criança.

Dai a importância da creche e da escola, para resgatar a devida estimulação, a alimentação adequada, a afetividades e a socialização, em ambiente propício e fortalecido pela motivação e por regras de participação.

É na educação infantil que

se estrutura a personalidade, as condições cognitivas e perceptivas, a forma como irá se relacionar com os objetos e pessoas, considerando sempre o estímulo que é dado, bem como seu lugar no seio da família e da escola. Enfim, a educação infantil é o primeiro passo para a inclusão. (CRUZ,2013)

A criança com deficiência física derivada da paralisia cerebral tem as mesmas necessidades de uma criança normal. Ela adora ouvir músicas, histórias, manusear massa de modelar, brincar e desenhar, porém não irá contemplar todos os conteúdos, pois tem sua especificidade na maneira de como realizar as atividades e de como expressar seus pensamentos.

Geralmente, nos primeiros anos de vida a família não reconhece um bebê com paralisia cerebral. Muitas vezes quem a detecta são os educadores da educação infantil, que por sua vez orientam os pais a

procurarem ajuda médica. Por isso, os professores devem ter conhecimento sobre as fases de desenvolvimento da criança e, quando não há um quadro clínico fechado para essa criança, a mesma deve ser considerada uma criança normal, apenas com alguns cuidados a mais. (BUSGAGLIA, 1993)

Quando estudamos os teóricos Piaget e Vygotsky aprendemos que todo ser humano nasce inteligente e geneticamente social, que seu nível de socialização só aumenta quando se relaciona com outras pessoas, ou seja, a pessoa só se desenvolve com a interação e troca de experiências.

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

O progresso da linguagem está intimamente ligado ao progresso cognitivo num processo paralelo de evolução, para a criança desenvolvê-la vai depender do estímulo do meio.

A linguagem é um sistema organizado de símbolos arbitrários que o ser humano usa para comunicar-se no nível abstrato, se divide em linguagem receptiva (o indivíduo recebe a fala do outro) e a expressiva (quando fala com o outro). (MARUJO, 1998)

A comunicação ocorre porque engloba o pensamento, a linguagem, a fala e os afetos, socializando os pensamentos que tem suas origens na motivação e inclui necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. (MARUJO, 1998).

A fala é o processo mecânico da comunicação verbal, compreendendo a voz e a articulação das palavras. Sabe-se que a fala é importante, porém não é a única forma

de comunicação e interação do indivíduo. Existem três tipos de comunicação:

1º GESTUAL: nada mais são que movimentos intencionais e coordenados que acompanham a fala. Sabemos que as crianças com paralisia cerebral sem fala, a comunicação gestual é muito pouca usada em razão da lesão neurológica, porém existe uma forma diferenciada de comunicação gestual, que é a enrijecedura dos músculos do corpo. Essa manifestação física precisa de muita atenção de quem está com a criança para compreender o que ela está tentando transmitir. Outro gesto muito usado é o olhar. Os olhos “falam”, transmitem sentimentos, ou seja, demonstram que por trás de um olhar existe um pensamento, existe uma criança que está falando algo e que necessita ser entendida. 2º FALADA: para usar esse tipo de linguagem se faz necessário um conjunto de ações como: preservação da capacidade

respiratória, dos músculos articulatórios da boca, da língua e da voz, além de ser uma linguagem composta de fonemas. A criança mesmo sem o domínio da fala é capaz de compreender o que esta sendo falado. Portanto, ela é um ser pensante que sempre terá algo a transmitir cabendo ao seu professor, à família ou cuidador ter a sensibilidade e a paciência para compreendê-la.

3º ESCRITA: essa é mais complexa, uma vez que exigem condições motoras de várias partes do corpo como ombro, antebraço, punho, mão, dedos e coordenação motora fina para execução da tarefa, sejam em letra cursiva ou de forma. Porém, para os alunos que possuem comprometimentos nessas regiões existem adaptações para facilitarem os traçados das letras e atividades do dia-a-dia.

■ Educar FCE

* Aparelho usado nas mãos para prender o lápis, somente usado para aqueles que possuem condição mínima de coordenação.

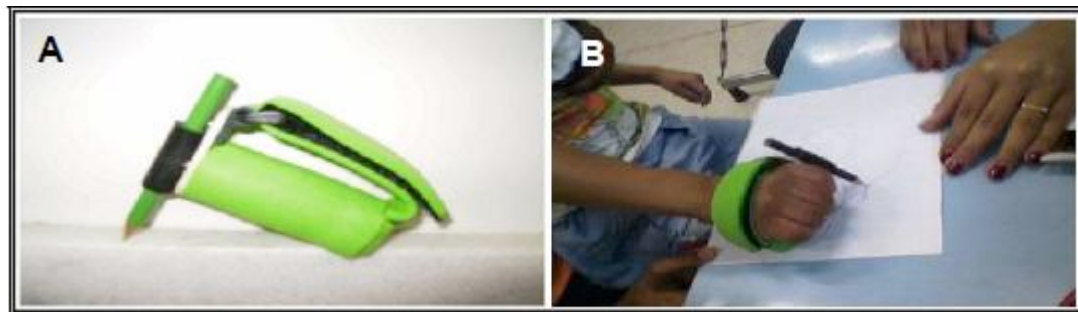


Figura 01: adaptador para uso de lápis. (fonte:<http://pepsic.bvsalud.org>, acesso em 19/02/2017).

* Lápis mais grosso, podendo ser usado uma espuma, ou massa para engrossá-lo.



Figura 02: caneta e lápis engrossados com material de EVA. (fonte:<http://elianeprado.blogspot.com.br>, acesso em 19/02/2017).

* Pulseira com peso para controlar o movimento involuntário.



Figura 03: vários tipos de pulseiras (fonte:<http://www.lumenequipamentos.com.br>, acesso em 18/02/2017).

Todas essas adaptações devem ser decididas entre a equipe multidisciplinar e a família.

Os problemas de linguagem e comunicação apresentadas por essas crianças podem ter alterações variáveis em maior ou menor grau de inteligibilidade de linguagem falada, chegando ao impedimento por completo, em razão dos traumas causados nos órgãos fonológicos, podendo gerar:

* retardo de linguagem: por causa da falta de estimulação do meio e ou por deficiência mental;

* disartria: fala com dificuldade de articulação quando os fonemas não são claros.

* anartria: quando existe a intenção de falar, porém o aluno não consegue concretizá-

AFETIVIDADE

Durante todo o trabalho foi mencionado que, alguns fatores poderão contribuir, de forma positiva ou negativa, para o desenvolvimento global da criança que apresenta

la pela impossibilidade de organizar o conjunto muscular envolvido.

* gagueira: a fluência fica prejudicada pelos problemas motores e também por problemas emocionais decorrentes de exigência demasiada das pessoas que com ela convivem.

Deve se observar que caso não haja na área neurológica outros problemas associados, a compreensão da linguagem pela criança se desenvolverá corretamente mesmo havendo problemas que interfiram ou comprometam a emissão da fala. Porém, se ocorrerem distúrbios específicos da linguagem na área cerebral, e não somente problemas localizados para o ato motor da fala, eles poderão afetar tanto a expressão como a

deficiência física derivada da paralisia cerebral. Para toda criança, sua relação com o mundo depende das experiências com os indivíduos do meio, que tem,

compreensão da fala, ou seja, além de não falar, também não compreenderá o que os outros falam, comprometendo, assim, sua compreensão do mundo.

Por isso, para saber diferenciar a criança que compreende a linguagem daquela que não compreende, é preciso estar atento a todos os sinais que ela possa fazer para se comunicar com o meio, visto que somente o fato de não falar não quer dizer que esteja alheia ao meio em que vive, como também não quer dizer que não tenha condições de aprendizagem formal de leitura, de escrita e de raciocínio em ambiente escolar.

implicitamente, normas de caráter moral que regulam a participação de todos os indivíduos.

Assim sendo, a forma como a família e a escola

trabalham com essas crianças poderá causar benefícios ou malefícios à evolução da sua afetividade, pois essas duas entidades são as mais importantes no desenvolvimento da criança.

A criança com necessidades especiais somente terá um desenvolvimento saudável com base no compromisso de seus pais de também se desenvolverem, isto é, de assumirem postura e atitudes que conduzam também o “crescer” com a criança, ou seja, os pais deverão adaptar-se à condição do filho especial; entretanto, é igualmente importante que seja dada à criança oportunidade para também se adaptar a eles. (WEISS, 2011)

Sabemos que a orientação dos profissionais

da reabilitação proporcionará a família que tem um filho especial experiências dentro das possibilidades, permitindo que essa criança desfrute de seus direitos e deveres, seja respeitada em suas limitações e valorizada por suas capacidades. Devemos ressaltar o papel do professor nesse contexto familiar sendo de fundamental importância, pois esse será a ponte entre o aluno e família, transmitindo confiança, segurança, dando acolhimento e, por meio de um processo gradativo, conscientizando os pais a respeito, do valor e da importância da família para o desenvolvimento psicossocial dos filhos, e em particular do filho especial. O professor

podrá orientar os pais com relação à disciplina dessa

criança especial. “Toda criança precisa de limites”. Muitas vezes esses pais poderão relutar em discipliná-la, repreendê-la, ensinar quais são seus reais limites, como faz com os outros filhos. Talvez porque pensem assim: “Coitadinha, já tem tantos problemas”, ou, “é tão limitada e sofre tanto”, e vão deixando a criança fazer o que bem quer, negligenciando seu papel de educadores em decorrência da pena que sentem pelo fato de o filho ser deficiente. A criança especial precisa e deve aprender a viver, conviver com a família e o mundo, entendendo que nem tudo o que deseja terá de ser feito pelos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Atendimento Educacional Especializado é a garantia da inclusão e da presença do professor especializado, desempenhando um importante papel e colaborando de forma efetiva com o professor da

classe comum para a definição de estratégias pedagógicas e disponibilização de recursos que favoreçam o acesso do aluno ao currículo comum, sua interação no grupo, participação em todos

os projetos e atividades pedagógicas e acesso aos espaços da escola.

O professor especializado, também, deve participar das reuniões técnico-pedagógicas, do planejamento, dos conselhos

de classe, da elaboração do projeto pedagógico, desenvolvendo ação conjunta com os professores da classe comum e demais profissionais da escola para a promoção da inclusão escolar. escolar para atingir o ensino médio e a universidade. As causas têm origens diversas, que variam desde limitações próprias do quadro neurológico até falta de acesso adequado ao sistema educacional do país. formação continuada do professor, falta de equipe de apoio que dê suporte pedagógico, terapêutico e psicológico à equipe escolar e ao aluno para um trabalho realmente eficiente.

Até o presente momento poucos são os casos de alunos com problemas neurológicos que conseguem progresso São problemas estruturais que englobam desde os cursos universitários, falta de apoio no processo de

REFERÊNCIAS

BRAGA, L.W. Cognição e paralisia cerebral - Piaget e Vygotsky em questão. Salvador: Sarah Letras, 1995.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1997. 2ª ed.

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em; <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciafisica.pdf>, acesso em 15de fevereiro de 2017.

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: dificuldade de sinalização, Deficiência Física. [4. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em; <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciafisica.pdf>, acesso em 15de fevereiro de 2017.

____. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília.: MEC/ CNE/ CEB, 2001.

____. Lei Nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1993.

____. Parecer Nº 295/69 MEC. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1969.

____. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUSCAGLIA, L. Os deficientes e seus pais - Um desafio ao aconselhamento. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CRUZ, M.L. R.M da. Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual. 2013. 246p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.btdt.uerj.br>, acesso em 10 de janeiro de 2017.

FIRMINO R.C.B, Lima A. K. P, ALMEIDA C.M.R., S.M.M UCHOA. Influência do Conceito Bobath na função muscular da paralisia cerebral quadriplégica espástica edição de 2015. Disponível em : http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2015/2304/relato_de_caso/1047rc.pdf, acesso em 03 de janeiro de 2017

MARUJO, V.L.M.B. Fonoaudiologia em paralisia cerebral. In: SOUZA,

A.M.C. & FERRARETTO, I. Paralisia Cerebral – Aspectos práticos. São Paulo: Memnon, 1998.

NADAL, PAULA. O que é paralisia cerebral? Deficiência Intelectual, disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/1788/o-que-e-paralisia-cerebral>, acesso em 17 de fevereiro de 2017

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: Introdução crítica. 11.ed. São Paulo. Editora Cortez, 2002

WEISS, A. M. L. & CRUZ, M. L. R. da. Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. In GLAT, R. (org) Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 2. ed. RJ: 7Letras, 2011.

ESTUDOS SOBRE A APLICAÇÃO DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO



Foto: <http://ulbra-to.br/encena/uploads/werw.jpg>



VANESSA CAVARETTI GONÇALVES FERREIRA

Professor de Educação Infantil na Rede Municipal da Prefeitura de São Carlos.

Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Neuropsicopedagogia.

A Neurociência pode ser considerada uma área de estudos e pesquisas bastante nova e ainda a ser explorada em interface com outras áreas de estudos. As aplicações da Neurociência na Educação suscitam curiosidade e conhecer as pesquisas e estudos já realizados se faz necessário. Desta forma, este estudo compreendeu uma pesquisa bibliográfica sobre a aplicação da Neurociência na Educação. Para tanto, foram buscados artigos e ensaios na

plataforma SciELO por meio da palavra-chave Neurociência. Não foi estabelecido um período específico de análise devido à novidade do tema. O levantamento inicial apontou para 44 estudos; porém apenas 8 indicavam a interface entre Educação e Neurociência. A análise de conteúdo categorial permitiu o estabelecimento de 3 categorias: Processos de Aprendizagem, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Formação de Professores.

Nas Considerações Finais, foi apontado que o número de pesquisas ainda é pequeno e tem se concentrado na compreensão dos processos de aprendizagem e nos transtorno de comportamento. No entanto, enfatizamos a importância do estudo sobre a formação de professores em razão das contribuições que este novo campo de pesquisas pode trazer aos profissionais da Educação.

Palavras-chave: Neurociência. Educação. Aprendizagem. Cérebro. Corpo

INTRODUÇÃO

Na atualidade, a Neurociência tem despertado a atenção de diferentes campos de estudo e, em especial, dos profissionais que atuam no campo da Educação.

As possibilidades que as aplicações dos conhecimentos sobre o funcionamento do cérebro podem trazer à Educação podem favorecer o entendimento sobre os processos de aprendizagem e levar ao desenvolvimento de novas formas de ensinar.

Salla (2012, p. 36), apontou a maneira como Neurociência e as contribuições da Psicologia Cognitiva têm contribuído para a compreensão do funcionamento da aprendizagem. Segundo a pesquisadora, A Neurociência e a Psicologia Cognitiva se ocupam de entender a aprendizagem, mas têm diferentes focos. A primeira faz isso por meio de experimentos comportamentais e do uso de aparelhos como os de ressonância magnética e

de tomografia, que permitem observar as alterações no cérebro durante o seu funcionamento. „A Psicologia, sem desconsiderar o papel do cérebro, foca os significados, se pautando em evidências indiretas para explicar como os indivíduos percebem, interpretam e utilizam o conhecimento adquirido” [...]

Desta forma, podemos afirmar que enquanto a Neurociência procura compreender como o cérebro funciona diante das atividades realizadas pelos indivíduos, a Psicologia Cognitiva procura descrever as razões pelas quais os sujeitos realizam uma atividade de uma forma ou de outra. E os conhecimentos destas áreas de estudo podem colaborar na interpretação dos comportamentos dos alunos diante da escolarização e das atividades propostas pela escola.

Frente a estas colocações, este estudo foi orientado pelo seguinte problema de pesquisa: o que dizem as pesquisas e

estudos sobre a aplicação da Neurociência na Educação?

Assim, este texto apresenta um estudo bibliográfico de artigos publicados no SciELO que apontem pesquisas e estudos sobre a aplicação da Neurociência na Educação.

Este estudo bibliográfico teve por objetivo geral conhecer as produções de artigos de pesquisas e ensaios sobre a aplicação dos conhecimentos da Neurociência na Educação. Os objetivos específicos se voltaram para a descrição dos artigos e ensaios encontrados sobre o tema.

Os significados da Neurociência e a maneira como o método do estudo bibliográfico foi aplicado estão descritos a seguir.

NEUROCIÊNCIA

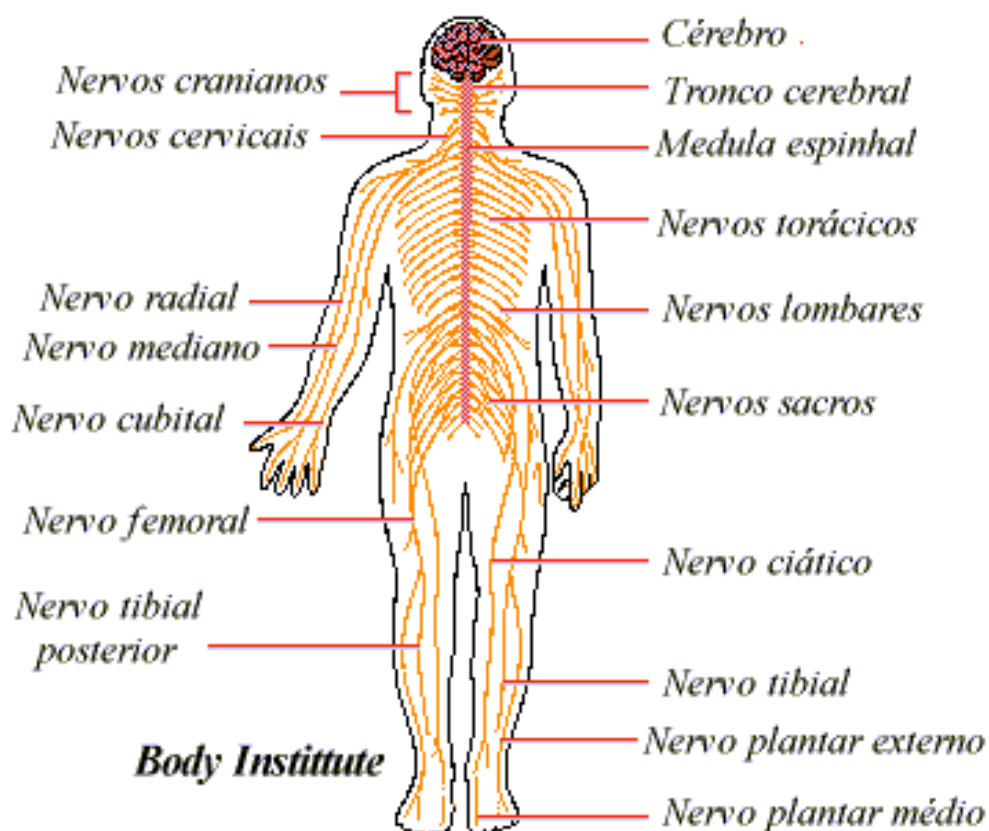


Figura 1. Sistema Nervoso. Disponível em <http://www.infoescola.com/biologia/sistema-nervoso/> - Acesso 06 maio 2017

Segundo Marques (2016), a Neurociência se dedica ao estudo do sistema nervoso em toda a sua amplitude. O sistema nervoso é composto pelo cérebro, pela medula espinhal e pelos nervos. De acordo com o pesquisador, as pesquisas em Neurociência se dividem de acordo com os campos de estudo do sistema nervoso, a saber:

1. Neurofisiologia: investiga as tarefas que cabem as diversas áreas do sistema nervoso.
2. Neuroanatomia: dedica-se a compreender a estrutura do sistema nervoso, dividindo cérebro, a coluna vertebral e os nervos periféricos externos em partes para nomeá-las e compreender as suas funções.
3. Neuropsicologia: foca na interação entre os trabalhos dos nervos e as funções psíquicas.
4. Neurociência comportamental: ligada à psicologia comportamental, é a área que estuda o contato do organismo e os seus fatores internos, como pensamentos e emoções,

ao meio e aos comportamentos visíveis, como fala, gestos e outros.

5. Neurociência cognitiva: estudo voltado à capacidade cognitiva, em que estão inclusos comportamentos ainda mais complexos, como memória e aprendizado (MARQUES, 2016, p. 01)

Portanto, cada sub-

MÉTODO

De acordo com Gil (2011), a pesquisa bibliográfica se caracteriza pela análise de fontes escritas que carregam consigo os resultados de estudos e pesquisas já desenvolvidos e concluídos. Ainda segundo o pesquisador, a pesquisa bibliográfica permite conhecer de forma aprofundada todas as facetas do objeto de estudo ao colocar o pesquisador em contato com muitos dados já produzidos.

Desta forma, este estudo procurou analisar textos de artigos de pesquisa e ensaios sobre a aplicação da Neurociência na Educação publicados e indexados no SciELO – Scientific Electronic

campo da área de estudos da Neurociência se dedica a compreender o funcionamento de uma parte específica do sistema nervoso e as respostas que o organismo dá frente às diferentes atividades que os sujeitos realizam em seu dia-a-dia (MARQUES, 2016).

Assim, conhecer as implicações da Neurociência

Library Online. Esta plataforma reúne links das principais revistas acadêmicas de nosso país e de algumas do exterior.

Devido à novidade deste campo de estudos, a única palavra-chave utilizada foi Neurociência e nenhum período específico para a análise foi considerado, pois não havia expectativas ou hipóteses sobre a produção de estudos sobre as implicações da Neurociência na Educação.

A busca gerou 44 textos que, após a limpeza dos dados por meio da leitura de seus resumos para selecionar àqueles relacionados à Educação, levou a seleção de 8 trabalhos que compuseram a

na Educação se mostra cada vez mais importante para compreendermos o funcionamento dos sujeitos e desenvolver propostas pedagógicas cada vez melhores.

análise deste estudo. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo Categorical proposta por Bardin (2010). Esta análise será apresentada a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os 8 trabalhos encontrados para compor a análise deste estudo estão descritos em ordem cronológica na tabela 1 a seguir.

Tabela 2. Categorização para análise

CATEGORIAS	PESQUISAS
Processos de Aprendizagem	VASCONCELLOS, S. J. L.; MACHADO, S. S. (2006); LIMA, G. (2009); FERNANDES, C. T. et al. (2015); GABRIEL, R; KOLINSKY, R; MORAIS, J. (2016).
TDAH	MADUREIRA, D. Q. M; CARVALHO, L. A. V; CHENIAUX, E. (2007); BRZOSOWSKI, F. S; CAPONI, S. (2012); GORGA, M. (2013).
Formação de Professores	CARVALHO, F. A. H. (2011)

Conforme é possível constatar, são poucas as produções sobre o tema, apontando a novidade que a interface entre os estudos da Neurociência e da Educação ainda representa.

A leitura dos textos permitiu categorizá-los da seguinte forma:

Tabela 2. Categorização para análise

CATEGORIAS	PESQUISAS
Processos de Aprendizagem	VASCONCELLOS, S. J. L.; MACHADO, S. S. (2006); LIMA, G. (2009); FERNANDES, C. T. et al. (2015); GABRIEL, R; KOLINSKY, R; MORAIS, J. (2016).
TDAH	MADUREIRA, D. Q. M; CARVALHO, L. A. V; CHENIAUX, E. (2007); BRZOSOWSKI, F. S; CAPONI, S. (2012); GORGA, M. (2013).
Formação de Professores	CARVALHO, F. A. H. (2011)

Em relação aos Processos de Aprendizagem, Vasconcellos e Machado (2006) analisaram a relação do Construtivismo com os estudos da Neurociência. De acordo com estes pesquisadores, se faz necessário novas experiências para que a lógica compreendida pelo Construtivismo seja revista pelo olhar da Neurociência.

Lima (2009) analisou a maneira como os estudos sobre o cérebro implicam sobre as relações de aprendizagem e constatou que estes permitem observar a maneira como as emoções dirigem as ações dos sujeitos diante das atividades a serem realizadas.

Fernandes et al (2015) analisaram os resultados alcançados por um programa didático que procurou envolver diversos aspectos da motricidade e do raciocínio lógico de crianças de 7 a 12 anos com dificuldades de aprendizagem. Os pesquisadores constataram que as atividades que relacionavam a ação do corpo e da mente simultaneamente permitiram

que as crianças superassem suas dificuldades de aprendizagem.

Gabriel, Kolinsky e Morais (2016) relacionaram conhecimentos da Linguística, da Psicologia e da Educação para compreender o motivo pelo qual os conhecimentos em Neurociência ainda são escassos na Educação. Os pesquisadores constataram que o acesso à informação pelos professores e sua formação em Neurociência pode contribuir para que os conhecimentos desta última passem a permear a atuação pedagógica.

Em relação ao material utilizado para a formação dos professores para a alfabetização e o ensino da leitura e da escrita, estes pesquisadores afirmaram que a formação continuada presencial e os cadernos de formação para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo do PNAIC, como atestado por Lopes (2015), carecem de informações sobre como se aprende a ler (Maluf &

Cardoso-Martins 2013), sobre a relação entre consciência fonológica e alfabetização (Stanovich et al. 1984; Adams 2006; Lamprecht 2009), sobre os princípios que norteiam o sistema alfabético do português brasileiro (Scliar-Cabral 2003a; 2003b), sobre como identificar e auxiliar precocemente crianças em risco de apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura (Nunes et al. 1992), e, enfim, sobre as bases neuronais que sustentam nossa habilidade de ler (Dehaene 2012). Todos esses aspectos são fundamentais para qualificar a atuação docente (GABRIEL; KOLINSKY; MORAIS, 2016, p. 945).

Sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Madureira, Carvalho e Cheniaux (2007) realizaram um complexo estudo no qual simularam, por meio de um programa informatizado, as propriedades dos neurônios do tálamo de sujeitos com TDAH. Os pesquisadores

concluíram que há um déficit na atuação destes, dificultando a concentração e a atenção.

Brzozowski e Caponi (2012) analisaram a maneira como a Neurociência pode ter sido reducionista ao tentar compreender o TDAH. Para estas pesquisadoras, a Neurociência simplifica as explicações de comportamentos infantis complexos, dificultando sua compreensão e o tratamento de possíveis distúrbios. Segundo as pesquisadoras, Os fenômenos da vida são complexos e sempre relacionados com o biológico e o social. Dessa forma, segundo Rose (2001), as explicações somente são adequadas quando levam em consideração essas duas dimensões. Lewontin, Rose e Kamin (2003) fazem uma crítica ao determinismo biológico, mas também rejeitam a ideia de um determinismo cultural, ou seja, a biologia vai até o nascimento do ser humano e, a partir de então, ele é moldado essencialmente por meio da cultura (visão também

considerada reducionista). Os autores defendem uma compreensão integral das relações entre o biológico e o social, que eles chamam de compreensão dialética. As explicações dialéticas não separam as propriedades das partes isoladas das associações, quando formam conjuntos, mas consideram que as propriedades das partes surgem destas associações. Assim, de acordo com essa visão, as propriedades das partes e dos conjuntos se codeterminam mutuamente. As propriedades dos seres humanos individuais não se dão isoladamente, surgem como consequência da vida social, ainda que a natureza dessa vida social seja consequência, por sua vez, do fato de que somos seres humanos (BRZOWSKI; CAPONI, 2012, p. 956).

Gorga (2013) procurou analisar as implicações positivas do uso de medicamentos para o controle dos sintomas do TDAH e constatou que a

Neurociência tem oferecido conhecimentos bastante significativos para que a indústria farmacêutica possa desenvolver medicamentos cada vez mais eficientes.

Já em relação à Formação de Professores, Carvalho (2011) apontou os pontos positivos da inserção do estudo da Neurociência para a formação dos professores. Segundo a pesquisadora, De um ponto de vista mais prático e tendo como apoio a percepção de que a visualização do funcionamento do substrato físico onde ocorrem os processos mentais pode tornar-se um elemento facilitador para o entendimento do cérebro como sistema complexo, plástico e reorganizável, sugere-se que o componente curricular faça uso de neuroimagens geradas nas pesquisas desenvolvidas na área da neurociência, as quais constituem recurso inestimável para uma abordagem ampla das relações entre cognição, emoção e aprendizagem (CARVALHO, 2011, p. 548)

Desta forma, a pesquisadora apontou que os conhecimentos da Neurociência podem formar um professor que compreenda melhor o seu aluno e possa desenvolver atividades e propostas de ensino mais motivadoras para o seu aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre a relação entre Neurociência e Educação ainda são bastante escassos. O número baixo de produções pode estar relacionado com a novidade que a interface entre estes dois campos de estudo ainda representa.

Sobre os achados científicos deste estudo, é possível constatar que a compreensão dos processos de aprendizagem tem sido o tema mais estudado. Este tema é de suma importância em razão das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças devido à presença de distúrbios neurológicos ou até mesmo devido às condições de vida dos sujeitos.

Também consideramos a importância do estudo das implicações da inclusão dos conhecimentos da Neurociência na formação dos professores. Segundo Carvalho (2011, p. 548)

[...] é possível recomendar a inserção de uma nova disciplina que aborde, de maneira mais profunda e intensa, a visão integrada da biologia do cérebro com aspectos mais pedagógicos do ensinar e do aprender.

Um exemplo seria a criação de uma disciplina como 'Neurociência e aprendizagem' ou 'Biologia da aprendizagem'. Nessa disciplina, poderiam ser desenvolvidos os conteúdos neurocientíficos atrelados à pedagogia, numa visão transdisciplinar. A disciplina, seja ela advinda da inserção de um novo componente curricular ou resultado da adição de conteúdos científicos para a renovação de alguma disciplina já existente, deve não só reconhecer a importância dos achados neurocientíficos, mas também otimizar o seu

uso, buscando oferecer ao acadêmico material significativo para que ele aprimore a sua compreensão da relação entre cérebro e aprendizagem.

A inclusão de uma disciplina sobre Neurociência na formação de professores pode contribuir para que os futuros profissionais da educação possam compreender não apenas a "relação entre cérebro e aprendizagem" conforme apontou Carvalho (2011, p. 548), mas também o papel da afetividade dentro do processo de escolarização de todas as nossas crianças.

Portanto, consideramos para o desenvolvimento de enquanto pessoa e cidadão. que os conhecimentos da uma escola que ensine as Neurociência se fazem crianças com qualidade, e cada vez mais importantes que favoreça seu crescimento

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise do Conteúdo. 4ª ed. Lisboa: Edições Setenta: 2010.

BRZOWSKI, F. S; CAPONI, S. Determinismo biológico e as neurociências no caso do transtorno de déficit de atenção com hiperatividade. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 941-961, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/physis/v22n3/06.pdf>. Acesso em 06.05.2017.

CARVALHO, F. A. H. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. *Trabalho, Educação & Saúde*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 537-550, fev. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tes/v8n3/12.pdf>. Acesso em 06.05.2017.

FERNANDES, C. T et al. Possibilidades de aprendizagem: reflexões sobre neurociência do aprendizado, motricidade e dificuldades de aprendizagem em cálculo em escolares entre sete e 12 anos. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 21, n. 2, p. 395-461, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n2/1516-7313-ciedu-21-02-0395.pdf>. Acesso em 06.05.2017.

GABRIEL, R; KOLINSKY, R; MORAIS, J. O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais. *DELTA*, São Paulo, v. 4, n. 32, p. 919-951, 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n4/1678-460X-delta-32-04-00919.pdf>. Acesso em 06.05.2017.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

GORGA, M. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad y el mejoramiento cognitivo ¿Cuál es La responsabilidad del médico? *Bioética*, Buenos Aires, v. 2, n. 21, p. 241-250, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/bioet/v21n2/a07v21n2.pdf>. Acesso em 06.05.2017.

LIMA, G. Redescoberta da mente na educação: a expansão do aprender e a conquista do conhecimento complexo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 151-174, jan/ abr 2009.

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a08.pdf>. Acesso em 06.05.2017.

MADUREIRA, D. Q. M; CARVALHO, L. A. V; CHENIAUX, E. Modelagem neurocomputacional do circuito tálamo-cortical: implicações para compreensão do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, Rio de Janeiro, v. 4A, n. 65, p. 1043-1049, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/anp/v65n4a/a28v654a.pdf>. Acesso em 06.05.2017.

MARQUES, J. R. O que é Neurociência? Disponível em <http://www.ibccoaching.com.br/portal/coaching-e-psicologia/o-que-e-neurociencia/>. Acesso em 06.05.2017.

SALLA, F. Neurociência: como ela ajuda a entender a aprendizagem. *Revista Nova Escola*, São Paulo, n.6, p. 36-38, jun 2012.

VASCONCELLOS, S. J. L; MACHADO, S. S. Construtivismo, psicologia experimental, e neurociência. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 83-94, 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v18n1/v18n1a07.pdf>. Acesso em 06.05.2017.

A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

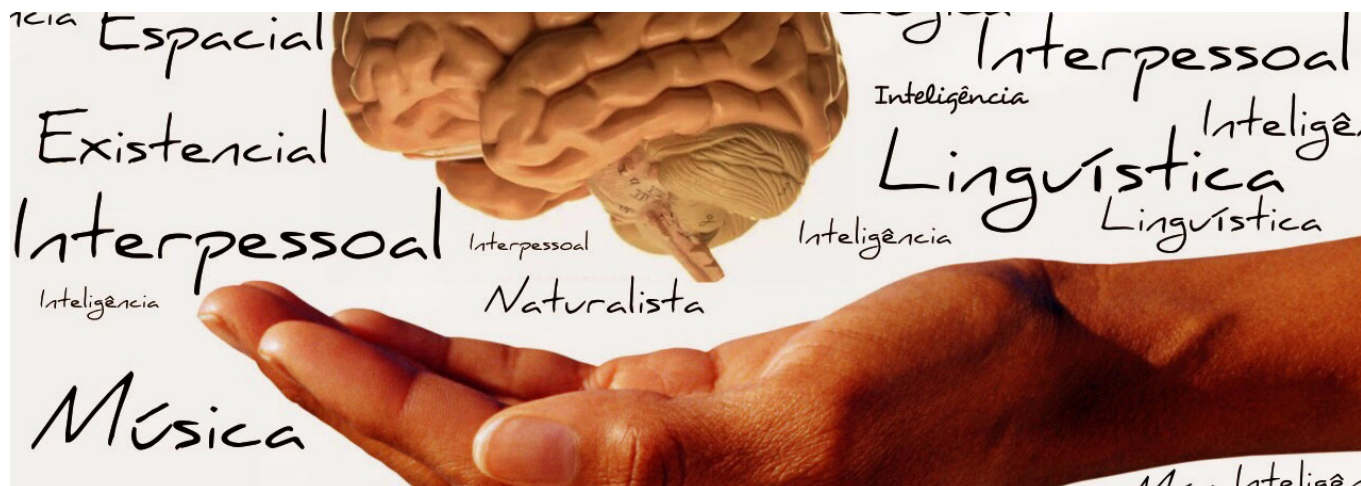


Foto: <https://neurobrasil.files.wordpress.com/2015/06/image1-3.jpg>



VANESSA FERNANDES L. DE ASSUNÇÃO

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental e de Educação Básica nas Redes Municipal e Estadual de Educação.

Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Neuroeducação.

A educação brasileira tem passado por diversas modificações há décadas. Enquanto, em certo momento, o aluno foi visto como tábua rasa, hoje é visto como o centro do aprendizado, como protagonista deste processo, que chega ao âmbito educacional cheio de conhecimento. Observando tais necessidades e através de estudos que englobam a ciência neurológica e de ensino-aprendizagem foi que surgiu a Teoria das Inteligências Múltiplas coordenada por Howard Gardner e sua equipe. Essas inteligências propõe uma maneira que o aluno não seja apenas o protagonista de seu processo de aprendizagem, mas que possa ser o próprio autor do mesmo respeitando suas limitações, vencendo desafios, e ressaltando suas maiores habilidades. As inteligências: Linguística, Lógico-Matemática, Corporal-Cinestésica, Espacial, Musical, Interpessoal, Intrapessoal e Naturalista propiciam ao educando e também ao docente nova perspectiva sobre a educação e sobre si próprios dentro do contexto educacional e social.

Palavras-chave: Inteligências Múltiplas; Educação. Howard Gardner; Thomas Armstrong.

INTRODUÇÃO

No ano de 1979 o professor de cognição e educação de Harvard, Howard Gardner, foi convidado por um grupo filantrópico holandês a participar e ser o co-diretor do Projeto Zero em Harvard. Esse projeto buscava estudar a inteligência humana de maneira mais clara, completa e subjetiva e, investigar o potencial humano. Com base em vários estudos e observações, no ano de 1983 nasce para o mundo (Gardner já pensava nessa possibilidade antes do Projeto Zero em Harvard) a Teoria das Inteligências Múltiplas. Essa teoria se constitui basicamente na premissa de que todos os seres humanos são possuidores de pelo menos oito inteligências: Linguística, Lógico-Matemática, Corporal-Cinestésica, Espacial, Musical, Interpessoal, Intrapessoal e Naturalista, e de que todos podem desenvolver uma ou mais inteligências

em todas as fases da vida. A princípio a teoria era constituída por apenas sete tipos de inteligências. Após vários estudos a inteligência naturalista passou a integrar a teoria, e atualmente Gardner estuda a possibilidade de uma nona inteligência: a Existencial. A teoria das IM (Inteligências Múltiplas) aponta ao professor um leque de oito possibilidades diferentes de ensinar o mesmo conteúdo, isso significa oferecer outra linguagem para os talentos internos da criança e, atingir um público maior no que diz respeito à aprendizagem. As IM proporcionam aos professores e alunos uma nova oportunidade de ensino-aprendizagem. Os alunos considerados “burros”, inúteis ou incapazes podem aprender de uma maneira que lhes desperte mais interesse e, os alunos que têm uma ou mais inteligências super-estimuladas ou super-desenvolvidas (os considerados superdotados) tem um ensino que se ajuste

ao seu nível de conhecimento. Em razão da necessidade de modificação e de ajuste da educação, a teoria das IM nos traz novas perspectivas, um novo conceito que se bem estudado e aplicado pode elevar não apenas os números educacionais, mas principalmente o nível de aprendizagem e conhecimento de nossos alunos. Essa introdução à teoria das Inteligências Múltiplas, na disciplina de psicologia, proporcionou-me um novo olhar sobre a educação aplicada em sala de aula e sobre o potencial existente nos alunos. A teoria Tradicional valoriza apenas as inteligências linguística e lógico-matemática, o que provoca frustração e desinteresse nas crianças que têm dificuldade nessas inteligências e, nas crianças consideradas “acima da média”, por estarem intelectualmente em outro nível. A Teoria das Inteligências Múltiplas nos dá a autonomia de trabalhar com esses alunos

outros tipos de inteligências (a IM possui oito inteligências: inteligência linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista), o que oportuniza a criança potencializar o que ela já possui e descobrir suas inteligências não estimuladas. A psicologia afirma que o ser humano só aprende o que ele quer aprender, ou seja, só aprende a partir do que lhe chama a atenção, do que lhe desperta interesse. Se a teoria das IM fosse aplicada nas escolas, muitos alunos possuiriam um novo ensejo. Isso diminuiria a evasão escolar e aumentaria significativamente a qualidade do ensino-aprendizagem. O ponto principal dessa teoria é o aluno e o que ele sabe e pode desenvolver não o que ele “tem” que desenvolver. Isso é o que realmente deve ser levado em consideração quando o tema é educação.

Partindo dessa premissa, a teoria é bastante válida tanto para a educação quanto

para as nossas atitudes individuais e coletivas. Quando Gardner iniciou seu trabalho de pesquisa sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas, ele tentou diferenciá-la de outras teorias já existentes. Isso nos reporta a novas possibilidades para as questões presentes atualmente. Qual a definição de inteligência? A teoria das IM possui uma definição de inteligência bastante diferente da definição tradicional que tem regido as instituições escolares por muitas décadas. É importante conhecer o processo que as fazem ser consideradas inteligências para conseguirmos entender suas diferenças em relação a outras teorias existentes. Como será aplicada a Teoria das Inteligências Múltiplas em sala de aula? A maneira como a teoria será aplicada também é fundamental, pois esse é o ponto em que a educação muito tem deixado a desejar. O sistema obriga seus alunos a assistirem aulas maçantes e descontextualizadas

transformando a escola em um lugar de angústia. A teoria afirma que as crianças que não possuem desenvolvidas as inteligências lógico matemática e linguística também podem ter sucesso quando desenvolvem suas outras inteligências. Então, as crianças com necessidades especiais podem desenvolver as inteligências que permaneceram intactas às transformações genéticas e/ou mudanças durante a vida? Com certeza isso é possível, mas em outro ritmo... Com essas questões pretendo dar maior transparência a teoria, indicando pontos essenciais de estudos e pontos de adaptação à realidade das escolas brasileiras. A Teoria das Inteligências Múltiplas é atualmente um tema bastante desconhecido tanto por mestres em educação quanto por gestores escolares, como também pelo corpo docente. Como tantas outras teorias é algo que nos traz inovações, algo que nos dá outras possibilidades

dentro da sala de aula. Quero, a partir da pesquisa bibliográfica, identificar os pontos favoráveis a serem aproveitados dentro das instituições escolares e, identificar também outros pontos que, mesmo não sendo tão favoráveis, possam ser reavaliados, repensados e adaptados tanto na

realidade da instituição como na realidade dos alunos. Um ponto principal da pesquisa é demonstrar como alunos possuidores de necessidades especiais ou, com alguma dificuldade de aprendizagem podem se desenvolver plenamente e se tornarem social e cognitivamente ativos. Com base em prévios estudos

sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas, pretendo com esse documento demonstrar as pessoas, que todavia, desconhecem a teoria, sobre os seus propósitos e sobre os proveitos que ela oferece, tanto na educação em si como ao corpo docente e aos alunos.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Aprofundar-me no estudo da teoria, enfatizando a aplicação da mesma em crianças com necessidades especiais e superdotadas. Este aprofundamento me dará os subsídios necessários para

chegar ao objetivo central apresentado neste projeto. Pretendo também especificar melhor a abordagem pedagógica apresentada pela teoria, essa especificação será o “caminho” para a aplicação

da teoria das IM nas escolas. E por fim, utilizar da teoria pra propiciar uma nova interpretação dos saberes e em como adquiri-los.

HIPÓTESE

A definição de inteligência vem sendo discutida há séculos por diversos cientistas e educadores. Diferentemente da teoria tradicional Gardner acredita que o termo inteligência se refere a habilidades desenvolvidas (ou não), mas que possuem possibilidades de desenvolvimento em todas as fases da vida caso sejam estimuladas.

Nem todas as habilidades possuem essa forma de desenvolvimento, por isso “para oferecer fundamentos teóricos sólidos para suas afirmações, Gardner estabeleceu certos “testes” básicos nos quais cada inteligência teria de ser aprovada para ser considerada uma inteligência habilitada e não simplesmente um talento, habilidade ou

aptidão”(Armstrong, 2001, 2ed p.15). Os critérios que Gardner utilizou incluem os fatores a seguir: “... isolamento por lesão cerebral; a existência de savants, prodígios e outros indivíduos excepcionais; uma história desenvolvimental distintiva e um conjunto definível de desempenhos peritos de “estados finais”;

uma história evolutiva e uma plausibilidade evolutiva; apoio de achados psicométricos; apoio de tarefas psicológicas experimentais; uma operação ou um conjunto de operações centrais identificáveis; suscetibilidade à codificação em um sistema simbólico” (Armstrong, 2001, p.15-21). Com esses estudos e afirmações, Gardner nos dá outra visão para o significado do termo inteligência. Com base nesta concepção, o professor pode montar estratégias para utilizar em sala de aula para a aplicação da teoria das IM. Para trabalhar com a teoria das IM os professores devem realizar uma sondagem das inteligências mais desenvolvidas por seus alunos. O ambiente

da sala de aula pode ser modificado permanecendo mais de acordo com os desenvolvimentos, inteligências e habilidades que a turma possui. No livro *Inteligências Múltiplas na Sala de Aula*, Thomas Armstrong sugere cinco estratégias diferentes para se trabalhar com cada inteligência. Ele sugere também algumas perguntas que os professores devem se fazer para avaliar fatores na sala de aula que promovem ou interferem na aprendizagem. A teoria das IM tem amplas implicações para as crianças com necessidades especiais. Elas também possuem a possibilidade de se tornarem cognitivamente ativas se são trabalhadas as inteligências

que permaneceram intactas. O papel do professor é ajudar as crianças e os pais a encontrarem soluções positivas para suas necessidades especiais. Se a criança possui dificuldade motora, o professor deve encontrar uma maneira de continuar estimulando o cognitivo, que se for esquecido e menosprezado pode entrar em estado de “vegetação”. Quero salientar que, para aplicar a teoria das IM, o professor terá que se valer de sua criatividade para transmitir o mesmo conteúdo de maneiras diferentes, para que assim ele possa atingir o maior número possível de alunos.

METODOLOGIA E TÉCNICAS DE PESQUISA

A metodologia de pesquisa utilizada neste projeto será todo o referencial bibliográfico encontrado que trate direta ou indiretamente sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas. Para um melhor entendimento da prática e da aplicação das IM, intenciono

visitar escolas na cidade de São Paulo que trabalhem a teoria no seu dia a dia. Nestas visitas, buscarei realizar alguns relatórios de observação e um pequeno questionário a ser respondido, por diretores e professores, para assim, complementar o

material teórico encontrado sobre as IM e descobrir como a teoria realmente se desenvolve na prática.

REFERENCIAL TEÓRICO

Howard Gardner iniciou sua carreira na área da cognição com uma pós-graduação em psicologia. Ele tinha como referência Sigmund Freud e seu professor foi o psicanalista Erik Erikson. No entanto, foi quando conheceu Jerome Bruner (Dr. em psicologia, conhecido também como o pai da psicologia cognitiva) e leu suas obras juntamente com as de Jean Piaget que Gardner resolveu especializar-se em psicologia do desenvolvimento cognitivo. Quando iniciou seu trabalho com a psicologia do desenvolvimento Gardner salientou: "... praticamente todos os desenvolvimentistas supunham que o pensamento científico e a carreira científica representavam o pináculo ou o "estado acabado" do desenvolvimento cognitivo humano." (GARDNER, 2001, p.40). Esse pensamento é o que levou à criação das perguntas dos testes de inteligências atualmente existentes. Para entender melhor a mente

humana Gardner iniciou um trabalho de observação em uma unidade neurológica. O que se tornou uma dupla jornada.

"Todas as manhãs, eu me dirigia ao Centro de Pesquisa da Afasia, com sua população de vítimas de derrames sofrendo de problemas de linguagem e outros tipos de distúrbios cognitivos e emocionais. [...] Ao meio dia, ou logo depois, ia até meu outro laboratório, no Projeto Zero de Harvard, onde eu trabalhava com crianças comuns e superdotadas, tentando entender o desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas." (GARDNER, 2001, p.43).

A partir dessa série de observações "A oportunidade de trabalhar com crianças e com adultos com lesões cerebrais impressionou-me com um fato bruto da natureza humana: as pessoas têm um leque de capacidades". (GARDNER, 2001, p.43). Então

Gardner entendeu que a mente humana é dotada de uma série de faculdades relativamente independentes. Mesmo já trabalhando no Projeto Zero de Harvard, foi apenas em 1979 que Gardner teve a chance de detalhar mais suas pesquisas. Foi nesse ano que ele recebeu a bolsa da Fundação Bernard Van Leer, da Holanda, para realizar um estudo que sintetizasse "a natureza e a realização do potencial humano". Após o convite da fundação foram quatro anos de pesquisas até que pudesse ser apresentado um esboço da teoria, mas Gardner sabia que precisava de métodos que determinassem as faculdades humanas, assim como também necessitava de uma maneira para escrever sobre elas. Foi através desses estudos que Gardner decidiu utilizar a palavra INTELIGÊNCIA para definir as "habilidades" citadas em sua teoria. Ele define inteligência como "um potencial biopsicológico para

processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” (Gardner, 2001, p.46). Segundo Gardner as inteligências não devem ser entendidas como objetos, porque elas não podem ser vistas nem contadas. São potenciais que se desenvolvem ou não, dependendo do ambiente em que a pessoa vive. Em tempos antigos inteligência se definia de acordo com a cultura local, por exemplo: os gregos valorizavam a força, os romanos a coragem, e assim sucessivamente. Com o passar dos anos esses conceitos foram se modificando e passou a ser considerado inteligente quem dominava as línguas e a matemática. Para saber quem era inteligente surgiram os testes de QI (Quociente de Inteligência) nome inventado pelo alemão Wilhelm Stern, que significa a “razão entre a idade mental e a idade cronológica do indivíduo,

expressa através de um número multiplicado por 100”. Alfred Binet e Théodore Simon (psicólogos franceses) “foram procurados pelo ministro da educação da França para ajudar a prever quais crianças corriam o risco de fracassar na escola” (GARDNER, 2001, p.22). Binet criou um conjunto de perguntas que pudessem identificar o sucesso escolar e mesmo sem se dar conta ele inventou os primeiros testes de QI. Howard Gardner (2001, p.13) deixa bastante claro “Embora seja muito remota a possibilidade de os testes de inteligência serem abandonados, este livro parte de uma premissa diferente: a de que a inteligência é importante demais para ser deixada nas mãos daqueles que testam a inteligência”. Com isso, Gardner criou os métodos de avaliação para definir o que pode ser considerado uma inteligência. Após criar esses métodos, que são oito, Gardner expôs as sete primeiras inteligências:

linguística, lógico-matemática, musical, corporal-cinestésica, espacial, interpessoal e intrapessoal. Após algumas pesquisas a inteligência naturalista passou a fazer parte da lista. “Desde o início, ressaltei que a lista das inteligências era provisória, que cada umas das inteligências abrigava sua própria área de subinteligências e que a relativa autonomia de cada inteligência e as maneiras como elas interagem precisavam ser mais estruturadas” (GARDNER, 2001, p.58). Para maior entendimento e clareza Gardner (2001, p.56-58) definiu cada uma das sete inteligências. Inteligência Musical “acarreta habilidade na atuação, na composição e na apreciação de padrões musicais”. Inteligência Corporal-Cinestésica “acarreta o potencial de usar o corpo (como a mão ou a boca) para resolver problemas ou fabricar produtos”. Inteligência Espacial “tem o potencial de reconhecer e manipular os padrões do

espaço (aqueles usados, por exemplo, por navegadores e pilotos) bem como os padrões de áreas mais confinadas (como os que são importantes para escultores, cirurgiões, jogadores de xadrez, artistas gráficos ou arquitetos)".

Inteligência Lógico-Matemática "envolve a capacidade de analisar problemas com lógica, de realizar operações matemáticas e investigar questões cientificamente. Os matemáticos. Os lógicos e os cientistas exploram a inteligência lógico-matemática".

Inteligência Linguística "envolve a sensibilidade para a língua falada e escrita, a habilidade de aprender línguas e a capacidade de usar a língua para atingir certos objetivos".

Inteligência Interpessoal "denota a capacidade de entender as intenções, as motivações e os desejos do próximo e, conseqüentemente, de trabalhar de modo eficiente com terceiros".

Inteligência Intrapessoal "envolve a capacidade de a pessoa de conhecer, de ter um

modelo individual de trabalho eficiente – incluindo aí os próprios desejos, medos e capacidades – e de usar estas informações com eficiência para regular sua própria vida".

Inteligência naturalista "... um naturalista demonstra grande experiência no reconhecimento e na classificação de numerosas espécies - a fauna e a flora – de seu meio ambiente" (Gardner, 2001, p. 64)

Gardner (2001, p. 60) ainda salienta "embora todos recebamos essas inteligências como parte de nosso direito inato, não há duas pessoas que tenham exatamente as mesmas inteligências, nas mesmas combinações". Isso nos faz pensar que mesmo todos os seres humanos serem possuidores das oito inteligências, elas nunca se desenvolvem de maneira igual fazendo com que todos sejamos diferentes.

Após a definição das inteligências logo surgiram questões como: Como medir as inteligências nos seres humanos? A princípio Gardner pensou em

criar um teste padronizado, porém ele se deu conta de que não seria possível medir algo tão flexível e, então buscou junto com alguns de seus colaboradores uma alternativa, afinal é necessário identificar as inteligências que nossos alunos possuem.

Inicialmente tentaram criar um ambiente para crianças de educação infantil que fosse composto por diversos tipos de brinquedos que estimulasse os diferentes tipos de inteligências. A abordagem funcionou, as crianças gostavam dessa exploração de materiais e brinquedos.

"Nessa abordagem baseava-se um princípio importante. Em vez de levar a criança à avaliação, como fazem os psicometristas (muitas vezes, compreendem-se por quê), levávamos as avaliações à criança. Criamos um ambiente com recursos convidativos e deixamos a crianças demonstrar o leque de suas inteligências da forma mais natural possível"(Gardner, 2001, p. 169).

A princípio o projeto era utilizado com crianças de quatro a sete anos, mas com o passar do tempo foi adaptado a qualquer idade. Da mesma maneira as IM podem e devem ser estimuladas em casa ou no trabalho, basta criar um ambiente diversificado e propiciar a todos do ambiente a exploração diária. Nas escolas, tanto gestores como professores podem criar um currículo e um ambiente que propicie essa exploração de suas inteligências, por exemplo, incluir no currículo todas as inteligências, além de um momento para absorção do conhecimento adquirido. Como já mencionado anteriormente os professores terão que valer de seu conhecimento e de sua flexibilidade para adaptar os conteúdos a todos os tipos de alunos e, a todos os tipos de inteligências. O trabalho com crianças com necessidades especiais exigirá um pouco mais de dedicação e observação. O processo com essas crianças ocorre de maneira mais lenta, porém após identificar os

tipos de inteligências que continuam intactas o professor encontrou um caminho para que essa criança seja realmente incluída na sala de aula, nos conteúdos e no convívio com seus colegas além de dar a essa criança a oportunidade de ser social e cognitivamente ativa. “Estreitamente ligada a uma descrição acurada e acuradamente evolutiva da inteligência de cada pessoa está a necessidade de um regime educacional que a ajude a atingir o seu máximo potencial através da variedade de disciplinas e ofícios” (Gardner, 1995, p. 194). Da mesma maneira ocorre com crianças superdotadas, o professor deve avaliar as inteligências que ele possui desenvolvidas. Ele deve “alimentar” essas inteligências ao mesmo tempo em que estimula aquelas que não estão tão desenvolvidas. Muitos alunos superdotados acabam perdendo o interesse pela escola porque seus conteúdos não acompanham seu desenvolvimento cognitivo,

porém com essa nova possibilidade eles serão motivados diariamente pelos desafios. Ao finalizar um de seus livros Gardner (1995, p. 213) deixa a seguinte mensagem: “Espero que os educadores e planejadores estejam à altura do desafio de criar ambientes em que as inteligências possam ser avaliadas de uma maneira tão naturalista e justa para com a inteligência quanto possível. Quanto mais pudermos obter sólidas informações nesses ambientes realistas, menos necessidade haverá de construir instrumentos padronizados e descontextualizados que avaliam uma proporção tão pequena de talentos humanos”. Gostaria de encerrar este projeto salientando que a teoria das IM é algo novo, porém é um novo método de ensino que pode interromper o processo de ensino-aprendizagem tradicional instalado por séculos em várias escolas do mundo e que já não é eficaz e não condiz com a sociedade de atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem é um processo complexo que ocorre de forma diferente em cada ser humano. Durante séculos ela foi entendida e aplicada como se fosse algo uniforme, em que todos deveriam aprender igualmente e no mesmo espaço de tempo. Observando as novas abordagens que vem sendo apresentadas, a teoria das IM vem para consolidar a primeira premissa e oferecer aos educandos novas formas de aprendizagem focando em suas habilidades, porém subsidiando-os em suas dificuldades. É possível que uma pessoa aprenda qualquer coisa que se disponha, desde que se sinta motivada para tal.

O processo se torna falho quando invés de propiciar ao educando um momento de descoberta e desafio, o intima a ser e compreender como os outros à sua volta. A teoria das IM respeita o ritmo de cada ser. Potencializa suas habilidades, oferece subsidio para suas dificuldades, diversifica as estratégias e promove maior interação entre os estudantes. Sob este olhar esta é uma teoria que se bem aplicada no cotidiano valoriza o aluno não apenas academicamente, mas também socialmente, visto que o leva a refletir sobre os desafios apresentados, muitos destes que são partes do cotidiano social.

Nada do que pensamos é imutável, mas é inegável os benefícios que a teoria apresenta, e que poderá continuar apresentando ao longo dos anos, visto que trabalha com habilidades. É necessário maior aprofundamento de estratégias de aplicação, porém qualquer docente interessado pode trazer para seu cotidiano a premissa da teoria e realizar modificações de acordo com sua realidade. Desta forma, concluo que a teoria das IM é de grande relevância e pode trazer grandes benefícios aos praticantes da mesma. Benefícios estes que influenciarão diretamente no contexto educacional e social.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, Thomas. Inteligências múltiplas na sala de aula. Prefácio Howard Gardner. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas: A teoria na Prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, Howard. Inteligência - Um Conceito Reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

■ Educar FCE

ZENTI, Luciana. Entrevista com Howard Gardner. Revista Nova Escola. 226. Ed. São Paulo: Editora, Abril, Outubro, 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/dificil-fazer-certo-se-isso-contraria-nossos-interesses-502609.shtml>>



Foto: <http://cooperorchids.com/wp-content/uploads/2017/05/livros.jpg>

QUAL O PAPEL DO DOCENTE NA FORMAÇÃO DE LEITORES?



VANINA RABELO MARTINS

Graduação em Letras: Português e Literatura pela Faculdade Unisuam – Centro Universitário Augusto Mota (2012); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa – Colégio e Curso Zerohum-Internacional; Professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – Colégio CELC.

O docente tem um papel muito importante na transformação de alunos leitores, onde este profissional tem a principal missão de estimular o seu aluno a ler cada vez mais não só por obrigação, mas sim por prazer. O hábito de leitura é uma prática extremamente importante para desenvolver o raciocínio, o senso crítico e a capacidade de interpretação. E cabe ao docente ser o mediador e despertador

deste hábito em seus alunos, promovendo assim trabalhos, criação de resumos ou até mesmo a recriação de um novo final para o livro, e também expor a sua opinião de forma crítica sobre livro. Concluindo, percebe-se que as questões mais intrigantes que desenvolveu-se neste artigo, como apresentar formas atraentes de leitura e por meio desta formar alunos críticos e retratar o verdadeiro papel

do docente nesta formação, é na verdade, uma questão de projeto político sustentável e socializado nas instituições, onde o objetivo deve ser trabalhado por todos, uma vez que se torna mais difícil ler livros físicos de acordo com avanço da tecnologia.. Quando há essa prática, há simultaneamente a transformação humana, social e política.

Palavras-chave: Leitura, Formação, Docente, Alunos

INTRODUÇÃO

Ultimamente, as políticas de leitura vêm sendo discutidas nos diversos segmentos da educação no Brasil, e também a qualidade do material didático, a formação do docente, a falta de tempo dos pais e o próprio desinteresse do aluno em ler ou aprender. A leitura é essencial em todas as matérias escolares. Saber ler, tornou-se imprescindível para ter acesso a novas oportunidades e conhecimentos, uma vez que a mesma pode transformar uma sociedade.

A educação é um assunto que precisa ser levada a sério. Falta conscientização das pessoas para perceber o quanto é importante e necessário investir na educação, principalmente nas crianças, já que é na infância que se inicia o processo de alfabetização, aprendido e o interesse pela leitura. É a mesma que sustentará o aluno em toda a sua caminhada estudantil e

o que levará possivelmente a exercer seus direitos e deveres como cidadão.

Segundo Silva (2003, p.24), nunca é demais lembrar que a prática da leitura é um princípio de cidadania, ou seja, leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são as suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz.

Embora a problemática da leitura esteja em todos os níveis da educação, este trabalho busca pesquisar e entender os motivos que levam os alunos do Ensino Fundamental II a lerem cada vez menos. Para Foucambert (1997), ninguém quer seja, criança ou adulto, torna-se leitor sem querer, mas por um processo voluntário, através do contato com a leitura e a maneira de se aprender. De acordo com Libâneo (1994, p.71), a atividade do professor

deve ser assentada na base dos seguintes pressupostos:

- Assegurar os alunos o domínio mais seguro e duradouro possível dos conhecimentos científicos;
- Criar condições e meios para que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais, de modo que dominem métodos de estudo e trabalho intelectual visando a sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento;
- Orientar as tarefas de ensino para objetivos educativos de formação de personalidade, isto é, ajudar os alunos a escolher um caminho na vida, a ter atitudes e convicções que norteiem suas opções diante dos problemas da vida real.

O QUE É LEITURA?

Leitura: sf. 1 O que se lê. 2 Arte ou ato de ler. 3 Conjunto de conhecimentos adquiridos com a leitura. 4 Maneira de interpretar um conjunto de informações. 5 Registro da medição feita por um instrumento. 6 Decodificação de dados a partir de determinado suporte. (Dicionário Aurélio)

Silva (2003, p.19) faz uma referência à leitura como sendo um elemento fundamental para adquirir o saber. A leitura é um componente da educação e a educação, sendo um processo, aponta para a necessidade de buscas constantes de conhecimento.

A leitura está associada ao aprendizado, por meio dela é possível adquirir conhecimentos. É uma forma de o indivíduo estar em contato com o mundo, ter acesso a outro tipo de leitura de mundo. É através da troca de experiências entre professor-aluno que o ato de ler se torna algo prazeroso,

ou seja, quando há mediação deste professor preparado para exercer de forma positiva o gosto e a vontade de se fazer uma boa leitura.

Por meio da leitura e de nossa visão de mundo, que conseguimos o domínio da palavra. Por meio da palavra, trocamos ideias e conhecimentos, sendo possível entender o mundo que nos cerca. Somos seres integrados, capazes de relacionar ideias e isso nos torna capazes de operar transformações. Ler é estar conectado com a leitura do outro, é receber e enviar informações

Silva (1998, p.22), argumenta: sem professores que leiam, que gostem de livros, que sintam prazer na leitura, muito dificilmente modificaremos a paisagem atual da leitura escolar. Ao conquistar o ato de ler para si mesmo, dentro das condições propícias, o professor estará aumentando o seu repertório de conhecimentos, o que poderá reverter em incremento

do trabalho pedagógico.

O aluno precisa receber estímulo para a leitura, até mesmo no momento de escolher um livro que lhe agrade, de forma que a leitura se torne algo prazeroso e não apenas obrigatório. Tanto pais quanto professores precisam estar atentos ao interesse do aluno de forma a orientá-lo a procurar um tipo de leitura que satisfaça ao aluno e faça com que ele queira cada vez mais ter contato com outros exemplos de leitura: livros, jornal, revista ou até mesmo internet. A leitura adquire uma extrema importância na vida do indivíduo a partir do momento em que o mesmo adquire o hábito e faz da leitura um momento de prazer e de conhecimento de novas culturas. Por tudo isso, é fundamental que o educador tenha sensibilidade para perceber as dificuldades dos educandos e intervenha de maneira satisfatória, levando-os à construção da leitura. O hábito de leitura é uma prática extremamente

importante para desenvolver o raciocínio, o senso crítico e a capacidade de interpretação. É cabe ao docente ser o mediador e despertador deste hábito em seus alunos,

promovendo debates sobre livros de diversos gêneros lidos em sala de aula, criação de resumos com as próprias palavras dos alunos, ou até mesmo a recriação de um

novo final para o livro, e também expor a sua opinião de forma crítica sobre livro.

IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO DE ALUNOS CRÍTICOS

Como um fato mais valorizado e exigido pela sociedade, o acesso ao aprendizado de leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola. Deve haver uma integração, ou seja, um trabalho em equipe entre escola, professor e aluno na criação de um hábito saudável chamado leitura.

Freire (1993, p.11), no livro *A importância do ato de ler*, ressalta a importância da leitura e faz uma avaliação pessoal sobre a sua leitura de mundo. A importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de

minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo (FREIRE, 1993, p.11).

Ao contrário do que muitas pessoas pensam não cabe somente ao professor a formação de leitores, os pais precisam também entender a importância que a leitura representa na vida escolar e pessoal de seus filhos. É dever também dos mesmos propiciar um ambiente saudável e com estímulos a prática de leitura. Portanto, a leitura não precisa somente ser trabalhada pelo professor de Língua Portuguesa, mas sim também pelos professores de Biologia, História, Matemática ou qualquer outra disciplina. É obrigação de todas as

pessoas que de certa forma trabalham com a educação. Se a criança é a única culpada nos tribunais adultos por não ler, pede-se o veredicto inocente...Mais culpados são os adultos que não lhe proporcionam esse contato, que não lhe abrem essas – e outras tantas - trilhas para toda a maravilha que é a caminhada pelo mundo mágico e encantado das letras... (Fanny Abramovich - 1997, p.163)

É imprescindível que sejam criadas para as crianças diferentes oportunidades de leitura. Isto não é uma tarefa muito fácil, porém estudos mostram que é possível explorar essa realidade e torna-la atrativa com diferentes textos que usamos no dia-a-dia. Despertar

esse prazer no aluno de ler, de descobrir e de crescer humano e intelectualmente, deve ser o objetivo central de toda instituição de ensino e dos professores. Neste sentido o autor Smith (1999, p.134), fala que a concepção para estimular a leitura consiste em: “Somente por meio dela que as crianças aprendem a ler, e que os professores devem, portanto garantir que a leitura seja acessível e agradável a todas as crianças

[...] mostro que elas podem aprender somente pelo uso de materiais e atividades que elas entendam e que desperta seu interesse, que possam com atividades que já conhecem”. “Os únicos livros que devem ser lidos para as crianças ou que elas devem ler são aqueles que realmente despertam interesse, que contêm rimas e histórias fascinantes, e não a prosa desinteressante e artificial a que muitas crianças são obrigadas a prestar atenção,

como por exemplo, ler sobre um dia entediante na vida de duas crianças fictícias ou então ler frases tipo vovó viu a uva”. Smith (1999, p. 134).

Portanto, o que acontece em sala de aula referente á leitura é de extrema importância, pois essas experiências são determinantes para que os alunos tornem-se leitores ou não; considerando que ser leitor não é apenas decodificar códigos, mas ler, entender e opinar sobre o que foi lido.

TIPOS DE LEITURA

Segundo Barbosa (1994, p.121), os tipos de leitura dividem-se essencialmente em, leitura de informação – na qual destina-se basicamente no conhecimento de determinado conteúdo por parte do leitor, sem uma preocupação com a retenção da informação; leitura de consulta – aquela dirigida para situações emergentes e imediatas, como por exemplo, a consulta de dicionários, enciclopédias, guias e endereços; leitura de para a ação – caracteriza-se

por ser uma leitura rápida, seletiva, em que o leitor realiza-a de forma espontânea, esta realiza-se por exemplo, nas placas de sinalização, cartazes, manuais de instrução; leitura de reflexão – destina-se a apreensão de conteúdos diversos, esta envolve o trabalho intelectual, realizada em teses, ensaios, obras literárias, revistas científicas; leitura de distração – como o próprio nome sugere, destina-se ao laser, sem portanto, existir uma finalidade científica

propriamente dita, ajuda a passar o tempo, exigindo do leitor o domínio perfeito do ato de ler; e a leitura de linguagem poética – que segundo Barbosa, visa criar prazer no leitor pela sonoridade com que são lidas as palavras, esta dirige-se a leitura de poemas. Lakatos & Marconi (1992, p.20) também apresentam cinco tipos de leitura que se consubstanciam nas apresentadas por Barbosa, neste contexto, apresenta os seguintes tipos de leitura:

■ Educar FCE

scanning – sendo aquela leitura que procura um determinado tópico da obra através do índice; skimming – realizada nos títulos, subtítulos e ilustrações das obras; do significado – que centra-se na busca do conteúdo principal, deixando os secundários, lendo por isso de forma uniforme, sem voltar; do estudo – esta caracteriza-se por ser mais completa, o leitor, lê, relê, apoia-se de dicionários e elabora resumos; crítica – aquela que tem como finalidade a formação de um ponto de vista sobre o conteúdo lido, recorrendo portanto, a avaliação do conteúdo veiculado pelo texto quanto a solidez da argumentação. Os tipos de leitura vão ser selecionados de acordo com

os objetivos que pretendemos alcançar, porém, há ainda a necessidade de frisar que aos tipos de leitura arrolados pelos autores acima agregam-se as modalidades de leitura, para media-las no processo de ensino e aprendizagem, neste caso, Gomes aponta as seguintes; leitura silenciosa – na qual não há interferência dos órgãos vocais, esta possibilita maior interiorização, a memorização, compreensão e rapidez na leitura, possibilita ainda a visualização do conteúdo do texto; e a leitura oral individual – sendo portanto, um dos melhores meios de aperfeiçoar a leitura, geralmente em contexto de sala de aula, sugere-se ao professor para apresentar uma “leitura modelo”, para

os alunos que não possuem ainda uma prática na leitura.

Para Andrade (2010), existem quatro tipos de leitura: 1. Verbal: Baseia-se na comunicação de sinais gráficos; 2. Icônica: Através de imagens e símbolos; 3. Gestual: Baseada na compreensão de gestos; 4. Sonora: Baseada na compreensão de sinais sonoros.

Através dessa classificação da leitura, é possível que o aluno perceba qual a leitura que mais lhe agrada e dessa forma queira manter um contato mais próximo com a leitura do seu interesse e ao mesmo tempo perceber a importância de ler outros materiais, mesmo que inicialmente não seja uma leitura do seu agrado.

USANDO TEXTOS EM SALA DE AULA

Os textos escolhidos para serem usados em sala representam um dos pré-requisitos quando se pretende favorecer o surgimento e o crescimento de leitores na escola. Sabemos que no ambiente escolar é

comum a circulação de textos dispersos e fragmentados, dificultando a reflexão acerca de determinados problemas. Não raros são repetitivos e nada dizem sobre a vida social concreta dos leitores. Porém,

diante da diversidade de textos que circulam em nossa sociedade, o professor deve ter a sensibilidade de escolher os gêneros que se relacionem com as experiências, desejos e aspirações dos alunos, só assim

eles servirão de instrumentos para o favorecimento e a dinamização da leitura na escola. Além disso, podem viabilizar o refinamento da compreensão dos estudantes e o desenvolvimento das competências que possam levá-los a autonomia e maturidade em leitura (Silva, 2002, p.12).

A afirmação de Silva (2002, p.12) não deixa dúvidas de que a seleção dos textos é imprescindível para o incentivo da leitura. Sendo assim, é preciso conhecer que textos são utilizados pelos professores nas escolas. Esse conhecimento só é possível mediante o contato com o ambiente escolar. Por isso, foi observado como se dar o processo de leitura em uma escola particular do Rio de Janeiro - RJ. Foi realizado uma pesquisa na turma de 6º ano do Ensino Fundamental, composta por 30 alunos. A observação participante ocorreu sistematicamente em 12 aulas de Língua Portuguesa para verificar alguns episódios que envolveram a

atividade de leitura, através dos registros escritos. Das 13 aulas observadas, em 9 houve a utilização de textos. 50% dos textos foram utilizados como pretexto para estudo gramatical, 40% para compreensão e 10% para produção de texto.

O texto utilizado para o estudo de gramática tratava-se de textos curtos e as aulas estiveram centradas na resolução de exercício referente a tal assunto. Se nos reportamos à teoria da motivação, e pensarmos que os alunos precisam buscar novidades e desafios no contexto escolar, para que tenham a experiência de autonomia, os referidos textos não estariam sendo motivadores, pois, aparentemente não oferecem dificuldade para os alunos.

Além disso, as leituras desses textos não podem ser suficientes para que os alunos desenvolvam estratégias de leitura. Pois, concordando com Silveira (2007, p.18) quando defende que o desenvolvimento de estratégias de leitura

só ocorre se houver uma prática constante de leitura significativa, o que exige certo volume de leitura para que o leitor possa se familiarizar com a língua escrita e com os diversos gêneros de textos, passando a automatizar o processo na sua maior parte

Já nas outras 4 aulas restantes foi utilizado o livro paradidático chamado Clube dos Livros Esquecidos. E a atividade realizada pela professora foi colocar os alunos em um grande círculo onde todos pudessem se olhar. E depois cada aluno lia em voz alta uma página do livro e iria passando consequentemente para o colega que estava ao seu lado. Finalizando a leitura desse livro a professora pedia que os alunos expusessem de forma escrita a sua opinião sobre o livro lido e como culminância cada aluno ficou responsável para recriar um novo final para o livro, utilizando suas fantasias e vontades.

Sabemos que o professor pode incentivar e motivar

seus alunos para a atividade de leitura. Foi demonstrado que a escolha de textos que contemple o interesse dos alunos e a leitura em voz alta podem ajudar a desenvolver o

gosto pela leitura. Além disso, o leitor iniciante precisa do auxílio de um leitor maduro, no caso o professor, que o ajude a criar estratégias para compreender o texto,

e conseqüentemente torna-se autônomo, portanto mais motivado para a leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se a importância do ato de ler da criança, como deve ser a influência dos pais neste processo e de que forma a escola interfere. A leitura segue sendo a principal forma de se construir opiniões próprias, de ter-se embasamento necessário para toda e qualquer atividade ou área. E precisa-se ressaltar também a leitura como lazer, um hábito que dá prazer ao ser humano.

Para falar em Educação como instrumento de ação reflexiva é preciso falar da importância da leitura na Educação. Então observar, analisar e procurar entender o mundo e interagir tem através da leitura um caminho para a promoção do desenvolvimento de competências na medida em que os conhecimentos vão sendo absorvidos e se

ampliando gradativamente.

Se quisermos uma sociedade mais justa, solidária e humana, e é este o nosso objetivo, resta-nos investir na formação de alunos críticos, capazes de nortear sua vida, sua história, decidir, discernir, participar e transformar o meio em que vive. Este processo requer não apenas investimentos financeiros, ainda que importantes, mas também dedicação, esforço e profissionalismo da parte da instituição de ensino e do professor, e também responsabilidade e consciência da parte dos alunos.

Concluindo, percebe-se que as questões mais intrigantes que desenvolveu-se neste artigo, como apresentar formas atraentes de leitura e por meio desta formar alunos críticos e retratar o verdadeiro

papel do docente nesta formação, é na verdade, uma questão de projeto político sustentável e socializado nas instituições, onde o objetivo deve ser trabalhado por todos. Quando há essa prática, há simultaneamente a transformação humana, social e política. Isso é somente trabalho e consciência em busca de uma qualidade de vida melhor.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH. Fanny. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- ANDRADE. Maria Margarida de. Introdução à Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Atlas, 2010
- BARBOSA. Jose Juvencio. Alfabetização e Leitura. Cortez, 1994
- Dicionário Aurélio de Língua portuguesa. Nova Fronteira, 1993
- FOUCAMBERT. Jean. A criança, o professor e a leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997
- FREIRE. Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1993.
- GOMES. José Antônio. Da Nascente à Voz: Contributos para uma pedagogia da leitura. Lisboa: Editorial Caminho, 1996.
- LAKATOS. Eva Maria & MARCONI. Marina de Andrade. Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 1992.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.**
- SILVA. Ezequiel Teodoro da. A produção da leitura da leitura na escola: pesquisas x propostas. São Paulo: Ática, 2002.
- SILVA. Ezequiel Teodoro da. Elementos de pedagogia da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SILVA. Ezequiel Teodoro da. Conhecimento e cidadania: quando a leitura se impõe como mais necessária ainda! In: _____. Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SILVEIRA. Maria Inez Matoso. Leitura - o ponto de vista do processamento: as estratégias de leitura e sua importância para a compreensão de textos escritos, 2007
- SMITH. Frank. Leitura Significativa. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999



Foto: <http://npai.com.br/empreendedorismo/wp-content/uploads/2015/04/empreendedorismo.jpg>

O PAPEL DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR NO EMPREENDEDORISMO, A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS



VINÍCIUS HENRIQUE PORTO BRISIGHELLO

Professor de Informática na EMEB "Prof. Carlindo Paroli" (Rede Municipal de Mococa) e Auxiliar de Docente de Informática na Faculdade de Tecnologia de Mococa.

Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Administração da Educação com ênfase em Docência do Ensino Superior.

A informação, graças à tecnologia, está disponível a todos, alterando o papel do professor de detentor do conhecimento, uma vez que as informações estão cada vez mais acessíveis, para o sujeito que domina as ferramentas tecnológicas. O trabalho

pretende discutir a prática docente no Ensino Superior, tendo em vista os desafios da contemporaneidade. Nessa perspectiva de ensino, o professor posiciona o aluno em constante aprendizagem para aprender por si mesmo e refletir sobre esse processo.

Por fim, pretende-se gerar uma reflexão a respeito do papel do docente na relação professor-aluno e do processo cognoscitivo que transcorre do ato de ensinar e de aprender com o uso de metodologias ativas.

Palavras-chave: Docente. Empreendedorismo. Ensino Superior. Metodologia Ativa. Tecnologia

INTRODUÇÃO

A Tecnologia da Informação (TI) em diversos campos de atuação (agricultura, arquitetura, ciência, entretenimento, guerra, medicina, moda, política, transporte, e muitas outras) são uma amostra da capacidade transformadora do uso das tecnologias a favor do homem, e na educação isso não se difere (ALMEIDA, 2012).

No entanto, é importante saber que as inserções da TI em salas de aulas não garantem sucesso caso os recursos não forem bem explorados pelos agentes educacionais, porque embora sejam velozes e difusores de informação, os computadores têm que ser adequadamente explorados no ambiente escolar para frutificar em conhecimentos e competências (COX, 2003).

De acordo com Moran et al. (2007), as peças-chave na mudança educacional são os professores, em virtude do seu papel de mediador entre alunos e administradores. Com a implantação das tecnologias

e com a globalização, o educador deve rever suas posturas e propósitos, estando capacitado a utilizar dos recursos disponíveis para trazer resultados positivos de fato. Além do mais, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) transformaram as organizações e seus profissionais, promovendo proatividade, multitarefa e flexibilidade em adaptar-se a mudanças constantes.

Em 2014, o órgão internacional OECD (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) Banco Mundial elaboraram o Relatório GEM - Global Entrepreneurship Monitor, que constatou que em 40% dos brasileiros adultos entre 18 e 64 anos, 4 possuem ou estão envolvidos com a criação de micro e pequenas empresas, e que de 54 países, o Brasil ocupa o 20º lugar em empreendedorismo, porém por necessidade, ou seja, tipos de negócios tradicionais, sem

inovação. Logo, é relevante estimular a criatividade para o mercado de trabalho e, diante disso, a metodologia do professor capacitará o aluno a pensar com os instrumentos conceituais e processos de investigação (LIBÂNEO, 2003).

Segundo Moran (1999), o ensino-aprendizagem vive um momento diferenciado, pois aprende-se por vários métodos, em redes, sozinhos, por intercâmbios, em grupos etc. Para ele, essa liberdade de tempo e de espaço em processos de aprendizagem configura um novo cenário educacional, no qual muitas situações são possíveis e auxiliadas por Metodologias Ativas (MAs), também conhecidas como Metodologias Inovadoras (MIs).

Há instituições de ensino que buscam atender à necessidade real dos alunos, adotando novas organizações curriculares na perspectiva de integrar teoria e prática, ensino e serviço, com

destaque para as MAs, que buscam favorecer a motivação autônoma e “têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor” (BERBEL, 2011, p.28).

Para Maslow (2000), as pessoas criativas estão mais aptas a improvisar e adaptar-se

às mudanças, não se sentindo ameaçadas diante de uma nova situação não planejada, como o desemprego. O ensino do empreendedorismo, através das MAs, propicia um ambiente inovador, à medida que os discentes têm liberdade para refletir sobre um problema, identificar oportunidades e buscar soluções.

Este trabalho tem o objetivo de refletir sobre a

importância do professor na sociedade da informação, pois a TI, inevitavelmente, está presente na educação moderna.

Portanto, apresenta conceitos, ferramentas e MAs, e sua aplicabilidade no Ensino Superior, relacionando educador e educando com as dinâmicas e observações para a organização e motivação do trabalho docente.

EMPREENDEDORISMO E SER EMPREENDEDOR

A palavra ‘empreendedor’ surgiu na França entre os séculos XVII e XVIII, para designar os homens de negócios, em busca de novas estratégias e melhorias. De acordo com Fillion (2000 p.5), “a atividade principal dos empreendedores é conhecer e entender mercados, identificar oportunidades de negócios, selecionar objetivos”.

Os empreendedores não se limitam aos seus talentos pessoais e intelectuais, mas mobilizam recursos externos, valorizando a interdisciplinaridade do conhecimento e da

experiência, para alcançar seus objetivos (DRUCKER, 2008).

Para o incentivo ao empreendedorismo na educação superior, não basta ensinar plano de negócios ao discente, mas sim desenvolver características e habilidades em cima de conhecimentos técnicos para inovar e ser criativo em seu trabalho no negócio próprio ou dentro de uma organização (KANAANE, 2014).

Compreende-se, portanto, a educação superior como disseminadora do empreendedorismo, com ensino

voltado à autonomia do aluno para gerar empregabilidade e promover o desenvolvimento econômico e social (FILION, 2000).

O papel do docente na construção conjunta do conhecimento com o discente estabelece um vínculo de confiança e de parceria no desenvolvimento da aprendizagem.

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

Moura (2013) ressalta que as MAs estimulam o aluno a participar no processo de ensino aprendizagem, pois há contextualização do conhecimento perante a realidade, estímulo ao trabalho em grupo e, logo, a socialização deste conhecimento.

Para Libâneo (2013), a escola forma indivíduos capazes de interferir criticamente na realidade e transformá-la. Para isso, deve assegurar a

relação entre os aspectos afetivo, cognitivo e social da formação. Compreende-se que as MAs fornecem ao aluno a ancoragem para que ele seja o protagonista de sua aprendizagem perpétua, pois o aluno é incentivado a investigar, compartilhar suas descobertas com os outros da equipe e aplicar o conhecimento.

Ao escolher por uma resolução de problema, o discente assume os riscos, e o

professor, como mentor que é, está ali para auxiliar nesse desafio. Na construção da aprendizagem da atualidade, deve-se considerar o contexto tecnológico, por exemplo compartilhar arquivos 'na nuvem', para posterior discussão do grupo ou mesmo a produção de vídeos pelos alunos, a fim de registrar os conhecimentos adquiridos (SAMPAIO, 2009).

METODOLOGIAS ATIVAS: BASE CONCEITUAL

Kozanitis (2005) apud Rocha e Lemos (2014, p. 2): apresentou uma evolução cronológica da educação, identificando seus expoentes desde a era pré-cristã, com o racionalismo de Sócrates e Platão e o empirismo de Aristóteles; nos séculos XVI e XVII, com o cartesianismo (Descartes) e o empirismo inglês de Locke e Hume, passando no século XIX pelo estruturalismo de Wundt e Titchener e o empirismo

lógico de Comte e Bernard. O início do século XX foi marcado pela psicanálise de Freudt e Erickson, o Gestalt de Wertheimer e Koffka, o behaviorismo de Pavlov, Watson e Thorndike, passando pela psicologia humanista de Rogers e Pearls, o construtivismo desenvolvimentista de Piaget e o interacionista de Bruner e o neo-behaviorismo de Hull e Skinner, enquanto no seu final apresentou-se o cognitivismo de Gagné,

Ausubel, Tardif e Lafortune e com a abordagem social cognitiva de Rotter e Bandura. No século XXI desponta o sócio-construtivismo de Vygotsky, Doise, Mugny e Perret-Clermon.

De acordo com Sobral e Campos (2012), a transformação no processo de ensino-aprendizagem é árdua, pois busca a ruptura com os modelos tradicionais de ensino, no qual o professor assume uma posição de

facilitador e técnico no processo de aprendizado.

Há, portanto, o ensejo de “envolver o aluno enquanto protagonista de sua aprendizagem, desenvolvendo ainda o senso crítico diante do que é aprendido, bem como competências para relacionar esses conhecimentos ao mundo real” (PINTO et al., 2012, p.78).

Assim, aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto estudado,

ao discutir, falar, fazer, ouvir e perguntar, estimulando-o a construir o conhecimento, ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor (BARBOSA; MOURA, 2013, p.55).

Conforme Kozanitis (2005), a ciência da educação alia fundamentos de ciência cognitiva, de filosofia, de psicologia, de sociologia, entre outras áreas. Desta forma, percebe-se que a cooperação é necessária entre educador e

educandos, pela qual o aluno é instigado a buscar soluções e respostas a partir de seus próprios conhecimentos e de sua interação com o ambiente, a partir de jogos, por exemplo (CORRÊA, 2003).

A seguir são apresentadas algumas dessas metodologias.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), tradução de Problem Based Learning (PBL), é uma MA que surgiu na escola de Medicina da Universidade McMaster, no Canadá, na década de 1960. A ABP fundamenta-se na construção de significados, e não em um simples processo de recepção de informações. A aprendizagem se realiza ao elaborar informações e incorporá-las por estruturas cognitivas existentes, transformando-as (ESCRIVÃO FILHO; RIBEIRO, 2008).

A ABP, conforme Araújo

et. al (2014), fundamenta-se no contexto de uma situação problema para aprendizado autogerido. Nesse contexto, o professor é um orientador de grupos de trabalho. A ABP pode ser dividida em 8 etapas: identificação do problema; apresentação do problema aberto ao grupo; geração de hipóteses, reformulação do problema; formulação da organização do processo; cocriação do conhecimento; estudo de campo; compartilhar resultados. Walsh (2005) ressalta a importância do tutor em provocar perguntas

em diferentes contextos, para elencar hipóteses e incentivar a equipe a explicar uns aos outros difíceis conceitos.

De acordo com Degen (2009), os objetivos propostos devem dirigir o aluno a tomar consciência sobre empreendedorismo, criatividade, inovação, riscos, conflitos, autocontrole, tomada de decisão, trabalho em equipe, networking e sustentabilidade.

O método ABP está centrado no aluno, pressupondo o aprendizado sobre um determinado tema através das experiências na resolução

de problemas. No Brasil, essa proposta ainda carece de estudos aprofundados, considerando a cultura educacional vigente do aluno passivo e o processo deficiente de formação dos professores principais responsáveis pela adoção de mudanças significativas no processo de aprendizagem (ESCRIVÃO FILHO; RIBEIRO, 2009). Estudos mostram vantagens substanciais da ABP na retenção de conteúdo, no pensamento crítico e no desenvolvimento de competências para resolução de problemas, quando comparado com o ensino tradicional (ROCHA, 2014). Em todo caso, também há desvantagens, destacadas no quadro 1.

Quadro 1 – Prós e Contras da ABP

Prós	Contras
Riqueza para o debate sobre a discussão das soluções apresentadas pelos grupos de trabalho.	O ABP não apresentará os resultados esperados caso as realidades dos alunos envolvidos não forem levadas em conta.
A formulação do problema é essencial para compreensão da problematização na sala de aula.	Falta conhecimento ou há resistência pelos professores universitários à utilização do modelo em sala de aula.
Desenvolvimento da capacidade de análise e decisão, além de organização, liderança e distribuição de tarefas no trabalho em equipe.	Exige disciplina, relação interpessoal, leitura, administração de tempo e cooperação.

Fonte: Adaptado de Rocha, 2014.

Existem modelos que juntam a ABP com estruturas disciplinares, propondo-se projetos em uma única disciplina ou projetos comuns a duas ou mais disciplinas. Nesses casos, propõe-se um mesmo problema que consiga trabalhar com conceitos e conhecimentos relativos às disciplinas em questão (KLEIN, 2013). A investigação e a discussão para solucionar problemas envolvem conhecimentos diversos e implicam interdisciplinaridade dos conteúdos curriculares, fazendo com que teorias de diferentes áreas de conhecimento e disciplinas liguem-se e ganhem um significado que imprime sentido ao estudo de cada disciplina ou área. Dizendo de outra maneira, os conteúdos ajudam a compreender, analisar, criticar a realidade e também a propor ações para uma mudança. É sobretudo aqui que decorre o potencial interdisciplinar dessa metodologia ativa (KLEIN, 2013).

■ Educar FCE

O problema elaborado pelos docentes especialistas em cada área, com uma relação muito forte com o tema estudado, estimula os alunos a terem um objetivo e favorece a aquisição de conhecimentos para a solução dos problemas (MORAES, 2013).

APRENDIZAGEM BASEADA EM EQUIPES

De acordo com Michaelsen e Sweet (2008), o Team-Based Learning (TBL), ou em tradução livre Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE), oportuniza a prática do uso de conceitos do curso para resolução de problemas. Assim, ABE é projetada para fornecer aos alunos conhecimentos conceitual e processual, pois os alunos são organizados em grupos (equipes) permanentes, e o conteúdo do curso é organizado em grandes unidades. As atribuições da equipe visam a tomada de decisão, de forma a promover a aprendizagem por meio da interação do grupo. Antes de qualquer trabalho em sala de aula, os alunos devem estudar materiais específicos. É executado um pequeno teste sobre as ideias-chave, a partir das leituras individuais dos alunos; em seguida, o teste é refeito em grupo, chegando a um consenso sobre as respostas da equipe. Os alunos recebem feedback imediato sobre o teste da equipe e escrevem apelos baseados em evidências, se eles sentem que podem apresentar argumentos válidos para as respostas julgadas erradas. A etapa final da ABE é uma apresentação curta e específica, que permite ao professor esclarecer quaisquer equívocos que se tornam aparentes durante o teste de equipe e os apelos. O restante da unidade de aprendizagem é usado em atividades em sala e tarefas que exigem que os alunos pratiquem, utilizando o conteúdo do curso.

APRENDIZAGEM POR PROJETOS

Segundo Moura (2013), as MAs por projetos propõem quatro fases para um projeto educacional: intenção, planejamento, execução e julgamento. Na aprendizagem por projetos, a dispersão do conhecimento com a sala de aula, escola e comunidade promovem transdisciplinaridade e desenvolvimento de habilidades e competências. Moura (2013, p.6) destaca que empreendimentos “nascem a partir de um problema, uma necessidade ou oportunidade de uma pessoa ou um grupo de pessoas ou de uma organização”. “A ideia de trabalhar com projetos como recurso pedagógico na construção de conhecimentos remonta ao final do século XIX, a partir de ideias enunciadas por John Dewey, em 1897” (BARBOSA; MOURA, 2013, p.61). São selecionados problemas mal estruturados e interdisciplinares, e o

■ Educar FCE

professor orienta a partir de interrogatório e discussão dos detalhes do conteúdo, envolvendo-se em conversas significativas semelhante ao que seria feito na vida profissional (KORENIC, 2014).

De acordo com Barbosa

e Moura (2013), há três categorias deste método: (i) projeto construtivo - construção de novidade, propondo solução para um problema ou situação; (ii) projeto investigativo: desenvolvimento de pesquisa científica sobre

uma questão ou situação; e (iii) projeto didático - explica princípios científicos de funcionamento de objetos, sistemas, dentre outros.

ENSINO SOB MEDIDA

O método Just-in-Time Teaching (JiTT), ou Ensino sob Medida, combina comunicação em alta velocidade via web com a habilidade de ajustar rapidamente o conteúdo para atender necessidades específicas de uma classe em uma determinada aula. O ponto central é o entrelaçamento entre as atividades feitas online e presencialmente (NOVAK et al., 1999).

O método proporciona

ao aluno a oportunidade de verificar sua própria compreensão durante a leitura anterior à aula, auxiliando os alunos a reconhecerem o não entendimento de conceitos, quando são incapazes de formular uma resposta à uma pergunta, ou quando conseguem explicações completas durante a discussão em sala de aula. Com este feedback interno, os alunos

incentivando-os a assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem, ao passo que as respostas dos alunos permitem ao professor uma melhor preparação para as aulas, pois os ajudam a saber quais são as dificuldades dos alunos, se estão apreensivos e que conceitos os alunos compreendem bem (WATKINS; MAZUR, 2010).

INSTRUÇÃO ENTRE PARES

Peer Instruction (PI), ou em português Instrução entre Pares, consiste em fazer com que os alunos aprendam enquanto debatem entre si, provocados por perguntas conceituais de múltipla escolha, direcionadas para indicar as dificuldades

dos alunos e promover ao estudante uma oportunidade de pensar sobre conceitos desafiadores. A técnica promove a interação entre os alunos e aborda aspectos críticos da disciplina (MARCONDES, 2015).

Após uma breve

apresentação pelo instrutor, o foco muda do instrutor para o aluno, com o professor apresentando o teste. Antes de mostrar aos alunos o que acontece quando determinado experimento é feito, os instrutores podem pedir

aos alunos para prever os resultados, por promover, desta forma, maior compreensão dos conceitos (MAZUR, 1996).

Depois de um a dois minutos para pensar, os alunos fornecem uma resposta individual. A progressão no conteúdo depende do resultado em tempo real da classe (LASRY, 2008).

Dependendo do percentual de acertos, o instrutor pede aos alunos que debatam suas respostas com os demais alunos ao seu redor, em pares ou em pequenos grupos, e são incentivados a encontrar alguém com

uma resposta diferente. O professor circula pela sala para incentivar discussões produtivas e conduzir o pensamento dos estudantes.

Depois de vários minutos, os alunos respondem novamente ao mesmo teste. O professor explica, portanto, a resposta correta e, dependendo das respostas dos alunos, pode apresentar outro teste relacionado ou passar para um tópico diferente (WATKINS; MAZUR, 2010), conforme fluxo visto na Figura 1.

Atualmente, dois métodos de quantificar o desempenho dos alunos

nos testes em tempo real são usados: flashcards, que são cartões levantados pelos alunos indicando sua resposta) e clickers, mecanismos eletrônicos portáteis de resposta por wireless (MAZUR, 1996).

Lasry (2008) defende que ambos são válidos, e que a escolha não interfere no processo de aprendizagem do aluno, ou seja, o PI é uma ferramenta pedagógica, que envolve os alunos e desafia-os a desenvolver um pensamento conceitual.

MÉTODO DO CASO

Mayer (2012) aponta que o método inicialmente adotado pela Harvard Business School, no início do século XX, é semelhante ao método Socrático, estimulando os alunos a pensarem e descobrirem por meio de perguntas que levem a reflexões relevantes: para isso, o caso estudado precisa apresentar um dilema real, no qual os alunos testam habilidades

técnicas e julgamento, no qual decisões devem ser tomadas, e consequências enfrentadas.

Erskine et al. (1998) apud Mayer (2012) expõem que o processo de aprendizado no método caso é composto por três estágios: (i) a preparação individual, que consiste na leitura do caso, no estudo das referências indicadas e no preparo para a discussão; (ii) o debate em pequenos

grupos, na qual diferentes formações, experiências e percepções são comparadas; e (iii) discussão em sala de aula, defesa de ideias e conclusões a serem defendidas, conduzida pelo professor através de questionamento crítico preparado por ele.

SALA DE AULA INVERTIDA

Professores ainda resistem à ideia de antecipar o acesso ao conteúdo da Sala de Aula Invertida (SAI ou Flipped Classroom), pois alegam que alguns alunos não possuem acesso à internet, ou por não ter tempo disponível para acessar (FREITAS, 2012).

Nesse sentido, o professor precisa se apropriar dos conceitos embutidos nessa proposta, de modo a distinguir os estágios que a compõe: acesso prévio ao conteúdo e confronto

de recursos tecnológicos na mediação, oportunizando ao aluno as possibilidades de buscar conteúdos em vídeos, hipertextos, grupos em redes sociais, bibliotecas virtuais, entrevistas com especialistas sobre o conteúdo e muito mais, além do aluno poder medir seu nível de apropriação do conteúdo, viabilizando desse modo a antecipação de resultados (MORAN, 2014).

A diferença básica em relação ao modo tradicional de fazer a sala invertida dentro da sala física e à proposta da SAI é que esta se utiliza

SIMULAÇÃO

Simulações são instrumentos pedagógicos para auxiliar e complementar a aula expositiva, fornecendo oportunidades de participação interativa através de demonstrações, o que incentiva e orienta a descoberta pelo aluno, proporcionando-lhe um ambiente atraente para fazer perguntas e descobrir as respostas. Apesar de não substituírem os experimentos reais, em laboratório ou

em sala de aula, estudos mostram que sua utilização gera bons resultados (McDERMOTT; SHAFFER, 2002).

A simulação pode ser usada para tornar o aprendizado mais interessante e divertido, pois motiva, reduz custos, e possibilita a execução do que seria impossível de ser feita no mundo real (MARINS et al., 2008).

Uma simulação pode levar à aprendizagem

relativamente rápida e muito eficaz de assuntos difíceis. Outra vantagem é poder mostrar o que não é visível a olho nu, como átomos, moléculas e elétrons, ou fenômenos caros ou perigosos para sala de aula ou laboratórios escolares (PERKINS et al., 2006; WIEMAN et al., 2007).

MATERIAIS E MÉTODOS

O trabalho foi realizado através de revisão bibliográfica de autores que defendem o uso das TICs na educação, focando na importância do professor neste processo, que

apesar de tantas mudanças e da disponibilização da informação pela internet, o professor ainda é peça chave.

Foram apresentadas as bases conceituais das

denominadas Metodologias Ativas de Aprendizagem, para aplicação das mesmas em IES públicas e privadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabe-se da fundamental importância do ato de ensinar na formação humana para viver e conviver em sociedade e de que os professores são parte integrante do processo educativo. O compromisso da atividade profissional do professor é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho e na vida cultural, política e social (LIBÂNEO, 2003).

Como orientador, o docente estimula o aluno a interagir e pensar criticamente o mundo, possibilitando o desenvolvimento de um ensino significativo e coerente com as propostas de um Ensino Superior mais democrático na sociedade (LIBÂNEO, 2003).

Para Moran et al.

(2007), com a tecnologia, as escolas estão cada vez mais conectadas, com isso os papéis do professor vão se multiplicando e se complementando, exigindo mais capacidade de adaptação e criatividade diante de novas situações e propostas.

Almeida (2012) diz que a informática pode ser um elemento adicional para formar a consciência geral do educador mais eficaz e transformadora, porque a mediação tecnológica ajuda e enriquece tanto o trabalho do professor como a capacidade reflexiva do aluno, no momento em que elas são bem utilizadas no processo de busca, de autoavaliação, e do fácil acesso ao mundo da informação digital,

conseguindo viabilizar a exploração do tempo de sala de aula, presencial ou virtual.

As MAs, na educação do século XXI, capacitam o professor a alcançar sua identidade docente e desenvolver novas habilidades para exercer o difícil papel de orientador da aprendizagem na cultura digital em que a sociedade vive massacrada por informações desestruturadas, divergentes, de fácil acesso e massificadas.

Diversos desafios aparecem para a implementação das metodologias ativas em cursos de graduação, desde os estruturais, que são organização acadêmica e administrativa das instituições de ensino, até as práticas pedagógicas dos docentes e discentes (WALL; PRADO; CARRARO, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas são espaços reservados para provocam curiosidade e dos indivíduos como forma apresentações de trabalhos, postura ativa perante a sua de combater o desemprego, palestras com profissionais aprendizagem, além do requerendo maiores do ramo, além de propiciar conhecimento prévio dos estilos competências e habilidades contatos com investidores de aprendizagem dos alunos dos trabalhadores para para projetos inovadores com ser parte do planejamento superar a competitividade alunos formandos (startups). de projetos pedagógicos que dos mercados em constantes transformações. Espera-se intencionam utilizar as MAs.

Cabe ao educador autonomia, proatividade e ainda promover interações própria empregabilidade, pessoais necessárias para que através da prestação de se produzam a interiorização serviços ou competências de conceitos e a apropriação intraempreendedoras, com das estratégias e ferramentas capacidade de resolver problemas necessárias para a solução de nas organizações e não só problemas e conflitos, através em nível técnico específico. de exercícios de: raciocínio, Uma tendência para incentivo a educação identificação, demonstração empreendedora nas universidades brasileiras é a e aplicação de conceitos, implementação de laboratórios assim como de exposição, interação e comunicação.

A educação empreendedora de empreendedorismo, que

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernando José de. Educação e informática: os computadores na escola. São Paulo: Cortez, 2012.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; FRUCHTER, Renate; GARBIN, Monica Cristina; PASCOALINO, Lucas Nóbilo; ARAÚJO, Valéria Amorim. The reorganization of time, space, and relationships in school with the use of active learning methodologies and collaborative tools. ETD – Educação Temática Digital, 2014. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v16n01/v16n01a07.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2017.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>>; Acesso em: 19

maio 2017.

CORRÊA, Henrique Luiz. Teoria geral da Administração – Abordagem Histórica da Gestão de Produção e Operações. São Paulo: Atlas, 2003.

COX, Kenia Kodel. Informática na Educação Escolar. Campinas: Autores Associados, 2003.

DEGEN, Ronald Jean. O empreendedor: empreender como opção de carreira. SP: Pearson Prentice Hall, 2009.

DRUCKER, Peter Ferdinand. Inovação e Espírito Empreendedor. Práticas e Princípios. Tradução de: Malferrari, C. J. São Paulo: Cengage, 2008.

ESCRIVÃO FILHO, Edmundo; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. Aprendendo com PBL – Aprendizagem Baseada em Problemas: relato de uma experiência em cursos de engenharia da

EESC-USP. Revista Minerva: pesquisa e tecnologia, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 23-30, 2009. Disponível em: <[http://www.fipai.org.br/Minerva%2006\(01\)%2003.pdf](http://www.fipai.org.br/Minerva%2006(01)%2003.pdf)>; Acesso em: 17 maio

2017.

ESCRIVÃO FILHO, Edmundo; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. Inovando no ensino de administração: uma experiência com a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL).

Cadernos EBAPE.BR, Rio de Janeiro, ago. 2008. Número especial. Disponível em:

<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/5431/4165>>; Acesso

em: 10 maio 2017.

European Business Forum for Vocational Training. 2014. Disponível em:

<http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-

policy/doc/forum12_en.pdf>. Acesso em: 05 maio 2017.

FILION, Louis Jacques. Empreendedorismo e Gerenciamento: Processos Distintos, porém complementares. Revista de Administração de Empresas, FGV, São Paulo: 2000, v. 7, (3) 2-7,

jul/set. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v40n3/v40n3a13>. Acesso em 18 maio 2017.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 403-418, 2012.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aop478.pdf>. Acesso em: 18 maio 2017.

GEM (Global Entrepreneurship Monitor). Empreendedorismo no Brasil -Relatório Executivo. 2014. Disponível em:

<http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Estudos%20e%20Pesquisas/gem%202014_relato%20executivo.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

KANAANE, Roberto. Comportamento Humano nas Organizações. O Homem Rumo ao Século XXI. (2^a.ed.) SP: Atlas, 2014.

KLEIN, Ana Maria. O uso da aprendizagem baseada em problemas e a atuação docente. Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium, Uberlandia, v.

4, n. 25, p. 288-298, 2013. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/braziliangeojournal/article/view/23475/12965>. Acesso em: 20 maio 2017.

KORENIC, R. J. Assessing the Effectiveness of Problem and Project Based Learning in a Green Building Design and Construction Course Using ETAC Criteria. Journal of Sustainability Education, Vol. 6, May 2014. Disponível em:

<http://www.susted.com/wordpress/content/assessing-the-effectiveness-of-problem-and-project-based-learning-in-a-green-building-design-and-construction-course-using-etac-

criteria_2014_06/>. Acesso em: 26 maio 2017.

KOZANITIS, Anastassis. Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage: un point de vue historique. Bureau d'Appui Pédagogique, 2005.

Polytechnique

Montréal. Disponível em <http://sup.ujf-

grenoble.fr/sites/default/files/Ressources%20SUP/Bibliographie/historique_approche_enseigne

ment.pdf >. Acesso em: 20 maio 2017.

LASRY, Nathaniel. Clickers or Flashcards: Is There Really a Difference?, Phys. Teach v. 46, p. 242-244, 2008. Disponível em: <http://simple.onmason.com/wp-

content/blogs.dir/1789/files/2015/09/Lasry-2008- Clickers-or- Flashcards-Is- There-Really- a-

Differen.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

LIBÂNIO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola. Teoria e Prática. (6ª.ed.) São Paulo: Heccus, 2013.

MARCONDES, Fernanda Klein. Experiências no uso de metodologias ativas no ensino de Fisiologia, em um curso de graduação em Odontologia. In: III Simpósio Internacional de

Inovação em Educação, 2015; 1-10. Disponível em:

<http://www.lantec.fe.unicamp.br/inova2015/images/trabalhos/artigos/T4.pdf>.

Acesso em: 28

maio 2017.

MASLOW, Abraham Harold. Maslow no Gerenciamento. Trad. Castilho E. RJ: Qualitymark, 2000.

MAYER, Verônica Feder. Aplicações do Método caso em Sala de Aula. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

MAZUR, Eric. Peer Instruction: A User's Manual. Boston: Addison-Wesley, 1996.

McDERMOTT, Lillian C.; SHAFFER, Peter S. Tutorials in Introductory Physics.

Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ, 2002.

MICHAELSEN, Larry K.; SWEET, Michael. The Essential Elements of Team-Based

Learning. In: New Directions for Teaching and Learning, Special Issue: Team-Based Learning:

Small Group Learning's Next Big Step, Volume 2008, Issue 116, pages 7-27, Winter

2008.

Disponível em: <<http://www.albany.edu/teachingandlearning/library/michaelsen.pdf>>. Acesso

em: 18 maio 2017.

MORAES, Camila Fernanda Barboza et al. Desafio Senac: alunos no comando: estratégia de

aprendizagem significativa para a formação na hotelaria. Contextos da Alimentação: revista de

comportamento, cultura e sociedade, v. 2, n. 1, 2013. Disponível em:

<[http://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistacontextos/wp-](http://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistacontextos/wp-content/uploads/2013/06/21_CA_dossie_publicar.pdf)

[content/uploads/2013/06/21_CA_dossie_publicar.pdf](http://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistacontextos/wp-content/uploads/2013/06/21_CA_dossie_publicar.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2017.

MORAN, José Manuel. O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EAD – Uma leitura crítica dos meios. In: Programa TV Escola – Capacitação de Gerentes, 1999, Belo Horizonte e Fortaleza. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

MORAN, José Manuel. Metodologias Inovadoras com Tecnologias. Entrevista a João Matar. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pKi2K_xcTGM&feature=youtu.be>.

Acesso em: 13 maio 2017.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediações pedagógicas. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

NOVAK, Gregor M.; PATTERSON, Evelyn T.; GAVRIN, Andrew D.; CHRISTIAN, Wolfgang. Just-in-time teaching: Blending active learning with web technology. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1999.

PERKINS, K.; ADAMS, W.; DUBSON, M.; FINKELSTEIN, N.; REID, S.; WIEMAN, C. & LEMASTER, R. PhET: Interactive simulations for teaching and learning physics. *The Physics Teacher* 44(1), 18, 2006. Disponível em: <<http://aapt.scitation.org/doi/pdf/10.1119/1.2150754>>.

Acesso em: 22 maio 2017.

PINTO, Antonio Sávio da Silva; BUENO, Marcilene Rodrigues Pereira; SILVA, Maria Aparecida Félix do Amaral e; SELLMAN, Milena Zampieri; KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. Inovação

Didática - Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino

Superior: uma experiência com “peer instruction”. *Janus*, n. 15, 2012. Disponível em: <<http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/view/582/412>>. Acesso em: 14 maio 2017.

ROCHA, Enilton Ferreira. Metodologias Ativas: um desafio além das quatro paredes da sala

de aula. 2014. Disponível em:

<[http://www.abed.org.br/arquivos/Metodologias_Ativas_alem_da_sala_de_aula_Enilton_Rocha.](http://www.abed.org.br/arquivos/Metodologias_Ativas_alem_da_sala_de_aula_Enilton_Rocha.pdf)

pdf>. Acesso em: 25 maio 2017.

ROCHA, Henrique Martins; LEMOS, Washington de Macedo. Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. In: IX SIMPÓSIO PEDAGÓGICO E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, Resende, RJ, Brasil. 2014. Disponível em: <<http://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/41321569.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

SAMPAIO, Jáder dos Reis. O Maslow desconhecido: uma revisão de seus principais trabalhos sobre motivação. *Revista de Administração*, São Paulo, 44, (1) 5-16, jan/fev/mar. 2009. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/pdf/2234/223417526001.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

SOBRAL, Fernanda Ribeiro; CAMPOS, Claudinei José Gomes. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. *Rev. esc. enferm. USP*, São Paulo, v.46, n.1, Feb. 2012, pp.208-218. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v46n1/v46n1a28.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2017.

WALL, Marilene Loewen; PRADO, Marta Lenise do; CARRARO, Telma Elisa. A experiência de realizar um estágio docência aplicando metodologias ativas. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 515-519, 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ape/v21n3/pt_22.pdf>. Acesso em: 14 maio 2017.

WALSH, Allyn. *The Tutor in PBL Problem Based Learning. A Novice's guide*. McMaster University Health Science. Canadá. 2005. Disponível em:

<<http://www.fhs.mcmaster.ca/facdev/documents/tutorPBL.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.

WATKINS, Jessica; MAZUR, Eric. Using JiTT with Peer Instruction. In: SIMKINS, S. &

■ Educar FCE

MAIER, M. (Eds.) Just in Time Teaching Across the Disciplines, pp.39-62, Stylus Publishing, Sterling, VA, 2010.

WIEMAN, Carl E.; PERKINS, Katherine K.; ADAMS, Wendy K. Oersted Medal Lecture 2007: Interactive Simulations for teaching physics: What works, what doesn't and why. American

Journal of Physics. 76, 393-99, 2007. Disponível em:

<[http://www.tlu.ee/~tony/oppetoo/arvutustehnika_rakendusvara/Wieman_2007_](http://www.tlu.ee/~tony/oppetoo/arvutustehnika_rakendusvara/Wieman_2007_Oersted_Medal)

[_Lecture.pdf](http://www.tlu.ee/~tony/oppetoo/arvutustehnika_rakendusvara/Wieman_2007_Oersted_Medal_Lecture.pdf)>. Acesso em: 21 maio 2017.



Foto: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2016/11/galeria1-4.jpg>

A TRANSFORMAÇÃO DO FAZER EDUCATIVO E O NOVO PAPEL DO PROFESSOR: O ESPETÁCULO NA SALA DE AULA

SANDRO DE LIMA E COSTA

Professor de Comunicação e Didática no SENAI e na Simple Comunicações e Treinamentos. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Gestão Escolar.

Para entendermos as questões que estão relacionadas à dinâmica de aprendizagem dos profissionais da educação no contexto virtual é imprescindível relacionarmos os elementos que formam a tríade didática: professores, alunos e conteúdos. Neste artigo, trataremos desse importante assunto na visão do professor, mesmo entendendo que é impossível desvincular, de qualquer análise, os demais componentes desse tripé. Posto isso, buscaremos entender e reavaliar quais capacidades precisam ser desenvolvidas pelos professores diante do atual contexto tecnológico, já que é exatamente o professor que lidará, na prática, com qualquer proposta teórica ou mudança social. Serão abordadas também as implicações da “espetacularização” da sala de aula como tentativa de alinhar a didática aos novos comportamentos das gerações, denominadas como Y (ou millennials) e Z. Por último, abordaremos determinadas ações do professor no contexto virtual de um lado, e as capacidades necessárias e novos paradigmas diante dessa realidade, inclusive a possível influência das redes sociais.

Palavras-chave: Educação. Transformação. Professor. Sala de aula. Didática.

INTRODUÇÃO

Diante do contexto atual de extrema facilidade de acesso à informação, bem como das inevitáveis influências dessa realidade na didática em sala de aula, refletir e compreender o processo de adaptação dos professores, em decorrência das implicações da tecnologia da informação é imprescindível para entender os impactos nos elementos da tríade que compõe o ensino aprendizagem, ou seja, os professores, os alunos e conteúdos. Nesse artigo, abordaremos as temáticas propostas com foco na atuação do professor, não esquecendo a relevância de futuras análises, tanto no que se refere aos conteúdos quanto aos alunos. Desta maneira, é imprescindível entender e decodificar quais competências precisam, realmente, ser acrescentadas e trabalhadas pelos professores perante as recentes tecnologias, e como readaptar a didática

atual às novas condutas dos alunos que trocam a folha, papel passivo de simples leitor de informações, para outro de receptor crítico e interativo, e, em determinados momentos, até indiferente e insensível ao professor diante de determinados conteúdos e temáticas. Quando se pensa então em novas maneiras e didáticas para serem utilizadas em sala de aula, bem como nas competências a serem trabalhadas pelos professores, é fundamental lembrar que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm promovido uma grande alteração nas didáticas e na escolha de materiais de suporte para aulas, cursos e palestras, já que livros e apostilas têm, aparentemente, perdido espaço para as opções mais atrativas visualmente, como no caso das aulas postadas no YouTube ou nas buscas em sites de buscas como o Google, por exemplo. Desta maneira, a educação tem

sido direcionada para o ensino por competências, que tem como maior objetivo atender às necessidades do mercado de trabalho, em especial o voltado para os serviços, extremamente relacionado às TICs, que desempenham especial influência. É neste cenário que alguns equívocos começaram a acontecer no uso de didáticas pelos professores, o que vamos abordar mais à frente. É sabido que não somente os professores estão se adaptando às novas exigências e contextos. Se não todos, a maioria dos profissionais da educação já fizeram cursos, participaram de congressos e reuniões pedagógicas para entenderem como lidar com as mudanças impostas pela tecnologia e, conseqüentemente, o comportamento dos alunos nascidos a partir dos anos 1990. Muitos professores já reconheceram e entenderam que precisam se adaptarem às TICs, seja ela qual for, desde o irremediável uso do

celular em sala de aula ou a rapidez de uma busca em um site, para conseguirem desempenhar seus papéis profissionais. E não se discutem mais formas de barrar o uso de tecnologias em sala de aula, discussão já ultrapassada, e sim, como usá-las a favor do ensino-aprendizagem, como estudo e aplicação de novas didáticas. Talvez o maior desafio dos professores seja o de transpor

o papel desatualizado e ineficaz de detentor mais importante de informações para o de mediador de conhecimentos. Outra grande dificuldade é a de que o professor que antes tinha como grande desafio o planejamento de suas aulas, isto é, o ensino dos conteúdos, agora também precisa se ater às questões da aprendizagem dos alunos em sala de aula. Óbvio que a maioria dos profissionais

da educação sabem da importância do seus papéis na formação dos alunos, no entanto, além das dificuldades metodológicas trazidas por essa transição, ainda temos as questões que envolvem falta de recursos, qualidade dos equipamentos e falta de preparo dos gestores das escolas na condução dessa transição, no entanto, questões estas para outro artigo.

EXPECTATIVAS PEDAGÓGICAS A RESPEITO DO PROFESSOR EM CONTEXTO VIRTUAL

Ao perder um suposto espaço de detentor de conhecimento, quase único, em sala de aula para as TICs, o professor se viu confrontado e questionado em seu fazer. E isso não por diretores e especialistas somente. O maior embate tem acontecido dentro de sala de aula com os alunos, que imersos na atraente rapidez e beleza das telas dos computadores e celulares, têm visto cada vez mais as aulas presenciais como um simples “cumprir tabela”, uma obrigação social.

A descentralização da comunicação a partir da democratização do uso da internet, em todas as esferas, também atingiu a sala de aula. Professores disputam o espaço, antes restrito, com celulares e todo tipo de informação, trazida pelos alunos, das mais variadas fontes, e isso para ficarmos em poucos exemplos. Daí vem esse novo enfoque no papel de mediador dos professores, independentemente do nível educacional que estiverem atuando. Não basta somente

planejar aulas, e não que isso seja pouco, é preciso ir além, já que o crescimento do campo de pesquisa e a abrangência das temáticas discutidas tem crescido exponencialmente e quantitativamente, exigindo mais tempo de planejamento de aulas e de pesquisa também, já que todo professor atualmente, sabe o que é ser confrontado por um aluno que, ao menor sinal de dúvida recorre ao Google, passando uma sensação, errônea é verdade, de que o professor não domina o assunto ou que

não preparou adequadamente aquela aula ou conteúdo. Desta forma, fica evidente que os professores estão diante de significativas mudanças sociais e contextuais, que extrapolam o campo teórico. As novas configurações sociais advindas das tecnologias, assim como as novas configurações familiares, alteraram também o contexto escolar e as didáticas dentro das salas de aulas. O professor, além das questões que envolvem salários mais dignos e recursos estruturais, vê-se diante de desafios práticos no seu dia a dia como profissional. Além de se verem obrigados a voltarem para as salas de aulas como aprendizes, fazendo reciclagens, pós-graduações e outras leituras para entenderem esse novo cenário, também se veem pressionados pelos alunos com questões bem mais triviais e práticas do que teóricas. A nova reforma educativa proposta para o ensino médio em 2016 é um exemplo desse novo papel que o aluno tem

demonstrado e cobrado nas escolas. A flexibilização dos currículos e a valorização do ensino técnico no mesmo patamar das outras áreas mostra bem o rumo que a educação terá de agora para frente, aqui sem juízo de valor. Deixar na mão do aluno parte das escolhas para sua vida escolar parece ser um caminho mais adequado e próximo para essas novas gerações, nascidas na era tecnológica, que além de terem contato bem mais cedo com o mundo informacional, também assumem um papel menos passivo dentro de sala de aula, também com as informações e temáticas, escolhidas e trabalhadas em sala pelos professores. Do mesmo modo, temos a ênfase no ensino técnico, que se apresenta, aparentemente, mais lógico e razoável para uma geração que não acredita em formações tradicionais, Medicina e Engenharia, por exemplo, como as melhores escolhas para a vida profissional. Assim como outras percepções

de mundo surgiram com o acesso à informação e à internet, outras profissões também ganharam espaço. Ser um jogador profissional de games, um gestor de mídias sociais ou mesmo um arquiteto de dados, passou a configurar nas listas de novas profissões, com grande destaque e com salários astronômicos. Uma das grandes mudanças nessas novas escolhas profissionais é que, além da pouca concorrência ainda, não se precisa fazer vestibulares. O brilho de passar em um vestibular, como nas gerações 1980 até perto dos anos 2000, ficou meio embaçado. Além da pressa que essas novas gerações mostram e exigem, há também uma questão bem característica, que é o sentido que as escolhas possuem. Não se concebe fazer Medicina ou Direito porque o pai ou a mãe querem. Inclusive o conceito de família, de pai e mãe, tem também passado por uma grande reflexão social, para

■ Educar FCE

não dizer toda a discussão em torno dos gêneros, já que masculino e feminino são somente uma nomenclatura entre as várias surgidas nos últimos anos. Os professores, diante de tantas transformações sociais, estão se sentindo sem apoio teórico e prático, é verdade. Mediar o ensino-aprendizagem em salas com alunos que vivem dentro desse contexto, passou a ser um enorme desafio profissional. A aparente perda de controle e de referencial, seja ele teórico ou não, parece ter tomado de solapo grande parte dos profissionais da educação. Tudo isso tem promovido um golpe quase narcísico na figura tradicional dos professores, que se viam como detentores do saber e da disciplina. Comparados com todo tido de tecnologia e encurralados com as rápidas respostas do Google, os professores passaram a questionar sua prática e sua real função nesse contexto. Reavaliar a visão conteudista é o que sugere Hernández (1998, p. 12), ao afirmar que pretende: transgredir a visão da educação escolar baseada nos “conteúdos”, apresentados como “objetos” estáveis e universais e não como realidades socialmente construídas que, por sua vez, reconstroem-se nos intercâmbios de culturas e biografias que têm lugar na sala de aula.

No entanto, além das clássicas lutas e reivindicações dos professores, diga-se de passagem verdadeiras, a maioria dos professores não entenderam ainda que aquilo que aprenderam nas suas licenciaturas perdeu espaço nesse contexto. Não por modismos, que mesmo naqueles tempos existiam, e teorias acadêmicas. A perda de referencial está ligada às verdadeiras mudanças sociais, independentemente se verdadeiras ou não. Os conceitos de certo e errado, tão presentes nas didáticas aprendidas, e amplamente aplicadas em salas de aula, dão lugar para a ideia de possibilidades. Que professor pode afirmar que uma expressão linguística é errada? Ou que uma manifestação cultural é melhor que outra? Ignorar a força social da música vinda dos chamados “comunidades” ou “morros” é não compreender a diversidade que nossos tempos exigem. Não há necessidade de se aceitar tudo que aparece nesse cenário tão volátil, é claro. Até porque não seria possível e nem mesmo viável essa postura. Sabemos que modismos aparecem e nem todos irão se firmar. E, exatamente por isso, é que o professor deve assumir seu papel de mediador. De interlocutor desse cenário, de certa forma caótico e em construção, com seus alunos. Incentivar a reflexão parece ser a melhor escolha didática. No entanto, é aí que se encontra um dos maiores temores dos professores: o de perder o controle da situação ou de ver que um aluno pode ter mais informações do que ele sobre determinado tema. É fato que para se ter essa postura em sala de aula o professor precisará abandonar

a ladainha vitimizadora e aceitar que o aporte teórico adquirido nas faculdades, 30 anos atrás, não é mais suficiente. Assumir o papel de mediador pressupõe mais preparo também por parte desse professor, com atualizações constantes, leituras mais robustas e práticas reavaliadas. Esse contexto não exige que se saiba tudo, como alguns acreditam. É óbvio que estamos mais expostos às informações e o acesso à elas é bem mais democrático do que foi há 30, 40 anos. O que se espera de um professor é que saiba conduzir uma discussão, um debate acerca de assuntos

O ENGANO MIDIÁTICO DO PROFESSOR

O fato de que a tecnologia e a internet modificaram a maneira como enxergamos o mundo é incontestável. Também não se pode mais pensar a educação sem o uso das tecnologias e as facilidades que vieram de carona nesse movimento midiático, movimento este sem volta. O que tem surpreendido é

como preconceito racial, homofobia, diversidade cultural. Essa nova geração não precisa de professores que passam cópias, com exceção das séries de alfabetização, obviamente. Quem nunca teve seu quadro fotografado por um aluno que decidiu não passar 30 minutos copiando algo que está disponível na internet ou em uma aula bem mais interessante no YouTube? De uma vez por todas: não é mais problema para ninguém ter acesso à informação. O desafio hoje é saber o que fazer com essa informação. Esse é o papel do professor atualmente.

Para tanto, desde os 1970, o uso indiscriminado, tanto das tecnologias quanto da metodologia midiática, em sala de aula. Saber e reconhecer que a comunicação foi fragmentada e descentralizada em virtude da internet, bem como o impacto disso na didática em sala de aula é uma coisa. Usar as mesmas estratégias midiáticas em sala de aula é

aproximadamente, questões relacionadas ao Letramento Informacional tem sido discutidas e trazidas para as faculdades. As mudanças sociais foram tantas que nosso comportamento diante das informações passou a ser estudado e cobrado também. Cursos de pós-graduações, nessa área, têm surgido mundo afora para estudar e orientar os profissionais, não só professores, a lidarem com esse contexto. Não se pensa mais hoje um profissional, seja ele de qual área for, que não compreenda as questões que envolvem o acesso e o uso da informação disponível.

outra coisa completamente diferente. Como primeira questão a ser observada, a fragmentação da comunicação diz respeito ao contexto social e aos reflexos de uma geração nascida, pela primeira vez na história, totalmente inserida no ambiente virtual e tecnológico. Já o uso das estratégias midiáticas, sem

nenhum cuidado e avaliação didáticos, denota um despreparo do professor em relação ao contexto bem como quanto ao seu papel de mediador, e não de animador de auditório. Não podemos negar que as cobranças das instituições educacionais por resultados, na maioria das vezes financeiros, conduzem alguns profissionais a recorrer às mesmas técnicas de um animador de programas de auditório para chamar a atenção do público. A priori, nada de errado há nisso, já que prender a atenção do aluno é também um objetivo de qualquer professor. Mas o que tem acontecido é que em uma aula de 2 horas, aproximadamente, alguns professores tem se desgastado, ocupando mais de 2/3 do tempo com dinâmicas para não “cansar” o aluno. São distrações despropositadas com ares de aprendizagem pelo lúdico e até o uso de guloseimas para impedir o aluno de sentir-se esgotado ou incomodado com as discussões, na maioria das vezes desconfortáveis, que qualquer boa aula provoca, pois é certo que não existe aquisição de conhecimento sem que se saia do lugar de conforto intelectual que julga ter naquele momento. Tentar evitar o embate ou mesmo a inquietação que o aluno deve sentir, por vezes, em sala de aula é impedi-lo de refletir e questionar o contexto em que está inserido. Seja por qual motivo for, essa situação escancara o despreparo e falta de conhecimento de quem deveria estar, pelo menos alguns passos, à frente desse bonde que a tecnologia trouxe. Muito se fala a respeito da melhoria da qualidade da educação quando comparada aos anos 1980 até perto de 2000. No entanto, quando confrontados com os resultados de avaliações internacionais, essa afirmação perde credibilidade, já que o Brasil tem ocupado as últimas colocações, constantemente, perdendo até para países em situação de guerra. Muito disso se deve à lógica comercial em que a educação entrou – também aqui, sem juízo de valor. O que se afere dessa constatação é que esse modus operandi educacional particular, em detrimento da falência da educação pública, é a transformação da sala de aula em programa de auditório. E para animar alunos sem objetivos profissionais claros ou cansados de um dia de trabalho, criou-se a figura do professor espetáculo. A métrica de uma boa aula não mais está relacionada às questões metodológicas, didáticas e domínio de conteúdo. Atualmente, um bom professor precisa ser aprovado pelos alunos aula após aula, como se a construção do conhecimento fosse estanque e ligada a critérios como postura, vestimenta, expectativas. Professores são submetidos a avaliações pelos alunos, incentivadas pelas instituições, que não lidam com a educação, sem critérios e parâmetros didáticos para avaliar uma aula como ruim ou excelente.

Para fugirem de uma demissão ou repreensão, os professores trouxeram para suas aulas aquilo que a atenção mais distraída pede, um “show” de aula. E para isso recorre-se a todo tipo de estratégias e modismos vindos da autoajuda ou do teatro. Há desde teorias comportamentais, interessantes é verdade, mas usadas indevidamente, até técnicas de stand ups, muito em moda, com uso de linguagem cômica, piadas, caretas, como se o professor estivesse somente interpretando um papel, em que o maior objetivo é deixar o aluno animado, sem dúvidas e satisfeito. Aqui não se defende que o aluno precise, necessariamente, sofrer fisicamente para aprender, ou que não se deva usar estratégias para prender a atenção do aluno. O que se coloca é a espetacularização do ensino como fim em si. Ao exigir que professores se vistam de uma certa maneira para agradar a plateia, que sempre tenham guloseimas em

sala de aula, que até mintam para não desapontarem a expectativa do aluno, para no fundo ter audiência e baixa evasão, é desvirtuar o papel importantíssimo do professor como interlocutor e mediador nesse contexto de tantas mudanças sociais. Mudanças essas que nos incomodam, deixando-nos atônitos, inquietos, e obrigados a sair da nossa zona de conforto. E esse deslocamento, na maioria das vezes, não é tão pacífico quanto se acredita, ou se quer fazer acreditar. Essa cobrança para que professores se tornem Faustões da sala de aula, em busca de aprovação e audiência, é desumana e ilegítima. Salas de aula não obedecem aos critérios comerciais de concorrência de mercado, mesmo que na iniciativa privada. Uma boa aula, muitas vezes, é construída no imponderável, já que, ao lançarmos uma temática, um conteúdo em sala, não temos controle da reação das pessoas. Podemos ter

controle do que planejamos e daquilo que pretendemos abordar, no entanto, como mediadores, deixamos a arena aberta para a contestação, o contraditório, a reflexão que, dentro da lógica da audiência lbope trazida para as salas de aula, soa como despreparo do professor, falta de controle da sala ou mesmo inaptidão profissional, caso o professor tire menos de 95% de aprovação da sua audiência. E nem mesmo os programas da Rede Globo alcançam tais índices. Sabe-se que a aquisição do conhecimento é uma das coisas mais inquietantes que existem, e uma aula não pode ser avaliada porque alguém achou que as expectativas não foram atingidas. É comum ouvir várias notícias sobre professores que foram boicotados porque se vestiam mal ou porque eles não tinham empatia. Foge-se do embate mais do que o diabo da cruz em sala de aula. O espetáculo ganha mais destaque que a

importante discussão em uma aula. Aulas são classificadas como “show”, “espetáculo”, “divina”, e por aí vai. Dar um “show” de aula não é o verdadeiro problema, já que existem aulas interessantes e inteligentes mesmo, no entanto, se a próxima aula, ou show, não tiver a audiência

esperada, pode ser resultado da catarse que o conhecimento produz. Professor não é como técnico de futebol, dispensado quando o time está perdendo. Na maioria das vezes, no ambiente educacional, o professor é somente a ponta de lança de um contexto. Tão perverso quanto uma

aula mal preparada é deixar o aluno com a sensação de que aprendeu alguma coisa, quando na verdade, ao apagar das luzes do show de aula, sobra somente a sensação, a percepção de ter aprendido. Sensação.

NO OLHO DO FURACÃO: VARRENDO CERTEZAS

A educação passou por várias etapas e influências teóricas na tentativa de adequação e realinhamento com as novas configurações e exigências sociais. Lev Vygostky (1896-1934) trouxe o debate sobre o ensino como um processo social, que atribuía um papel principal às relações sociais no processo ensino-aprendizagem, tanto que a corrente pedagógica que se originou de seu pensamento é conhecida como socioconstrutivismo ou sociointeracionismo. Os estudos de Vygotsky a respeito da aprendizagem derivam da percepção do homem como um ser que se

constrói em contato com a sociedade. „Na ausência do outro, o homem não se constrói homem”, afirmou o psicólogo. Qualquer modalidade de ensino-aprendizagem é essencialmente mediado – e isso faz com que o papel do ensino, bem como o do professor, seja mais ativo e decisivo do que o postulado por Piaget, no construtivismo, e outros pensadores da educação, que acreditavam pertencer à escola promover um procedimento que só pode ser gerido pelo próprio aluno. Já para Vygotsky, diferentemente, o primeiro contato da criança com novas atividades, habilidades ou

informações precisa ter a mediação de um adulto. Tanto o construtivismo quanto o interacionismo parecem interessantes teoricamente e se adequam às novas exigências sociais, no entanto, a simples importação de teorias para dentro da sala de aula não resolve questões estruturais. Uma coisa é o uso de metodologias e didáticas na construção do conhecimento, outra é a solução de problemas de construção de currículos, de investimentos educacionais e planos de carreiras. Outra grande teoria que ganhou força foi a do Aprendizado Baseado em

Problemas (Problem-Based Learning - PBL), postulando que o aprendizado deve ser centrado no aluno, que abandona o papel de receptor passivo, para o de agente e principal responsável pelo seu próprio aprendizado. Os professores que atuam como tutores (ou facilitadores) nos grupos têm a oportunidade de conhecer bem os estudantes e de manter contato com eles durante todo o curso. O PBL possui uma metodologia considerada ideal para os estudantes que têm iniciativa para estudar por conta própria; sentem-se à vontade formulando objetivos de aprendizado flexíveis mesmo que apresentem, por vezes, alguma ambiguidade e aprendem melhor com leitura e discussão. No entanto, mesmo parecendo ideal para nossos dias, essa metodologia descentraliza o papel do professor. Esse deslocamento, que parece ser um caminho sem volta, tem desestruturado mais que auxiliado os profissionais

da educação. Ao perderem as referências como únicos líderes no processo de ensino-aprendizagem, os professores ainda não encontraram novas estratégias nesse contexto. Parte por ainda estarmos vivendo as mudanças no mesmo momento em que estamos trabalhando, parte por também negligência do próprio professor e das instituições educacionais, que insistem em táticas e didáticas pensadas para outras gerações e contextos diferentes das nossos. As competências normalmente são classificadas em transversais e não transversais, mas no ambiente virtual, a ênfase foca-se na competência do professor como um mediador com a função de oferecer aos seus alunos ferramentas educacionais articuladas ao tipo de situação e problema a ser resolvido por eles. Assim, emerge nesse contexto midiático e cibernético a terminologia e-mediador que abarca algumas categorias: pedagógica, em que o

professor precisa desenvolver um procedimento de ensino-aprendizagem apropriado ao contexto ou ao problema; o social, que deve conter um contexto de aprendizagem coligado ao clima emocional dos alunos, de maneira que os mesmos creiam que aquela aprendizagem é plausível e será favorável para a resolução daquela questão; organização e gestão, em que o professor precisa adotar um projeto educacional apropriado com os recursos necessários; e, finalmente, o técnico, que é o desenvolvimento, pelo professor, de ações direcionadas e com os instrumentos articulados e conectados ao projeto educacional, de maneira a permitir aos alunos a manipulação desses instrumentos para a dissolução das questões em discussão. Claro que esse caldeirão teórico trará resultados somente se houver, verdadeiramente, a aclamada interdisciplinaridade e intradisciplinaridade, tão conhecida pelos professores e pouco utilizada, tanto em salas de

aulas quanto na gestão escolar. Aceitar que essa volatilidade e liquidez que permeiam as sociedades, inclusive no Brasil, é o ponto de partida para encontrar soluções, apesar de temporárias. Como afirma Zygmunt Bauman, vivemos em um mundo de inseguranças, cada um por si. Construimos relacionamentos inconstantes, com relações humanas cada vez mais flexíveis. Habitados com o ambiente virtual e com as facilidades de “desconectar-se”, as novas gerações não conseguem cultivar relacionamentos de longo prazo. É um comportamento inventado pela sociedade atual, tratada por Bauman como modernidade líquida, para fugir da responsabilidade de relacionamentos mais estruturados e duradouros. O autor afirma que as pessoas são percebidas atualmente como bens de consumo, ou seja, caso apresentem algum problema, são descartadas ou até mesmo trocadas por „versões atualizadas”.

Desta maneira, Bauman (2000, p.13) afirma que:

O que está acontecendo hoje é, por assim dizer, uma redistribuição e realocação dos “poderes de derretimento” da modernidade. Primeiro, eles afetaram as instituições existentes, as molduras que circunscreviam o domínio das ações-escolhas possíveis, como os estamentos hereditários com sua alocação por atribuição, sem chance de apelação. Configurações, constelações, padrões de dependência e interação, tudo isso foi posto a derreter no cadinho, para ser depois novamente moldado e refeito; essa foi a fase de “quebrar a forma” na história da modernidade inerentemente transgressiva, rompedora de fronteiras e capaz de tudo desmoronar. Quanto aos indivíduos, porém — eles podem ser desculpados por ter deixado de notá-lo; passaram a ser confrontados por padrões e figurações que, ainda que “novas e aperfeiçoadas”, eram tão duras

e indomáveis como sempre.

A transformação da educação em mero produto, como solução para a ineficiência do ensino público, é também resultado dessa sociedade. Soluções mágicas e rápidas, bem próprias desses tempos “líquidos”, têm se mostrado pouco eficientes, na realidade. Como aconteceu com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos anos 1990, que foi marcada por uma valorização excessiva no intuito de fomentar a adaptação do aluno ao mercado de trabalho. O enfoque dado ao conceito trabalho (formação básica para o trabalho) e a noção de competência (formação por competências) nos PCNs era direcionado para essa finalidade da adaptação do indivíduo ao meio, como algo natural e necessário, o que não se mostrou tão eficaz quanto se previa. Percebe-se desta forma, que a

importação de metodologias vindas de outros contextos, mesmo que comprovadamente eficazes naqueles lugares, podem não funcionar no Brasil, que possui dimensões continentais e culturas tão

diversas quanto. É certo que novos caminhos devem ser testados, já que o modelo proposto até o momento parece não resolver as questões que surgiram em nossa sociedade, pautada e influenciada pela

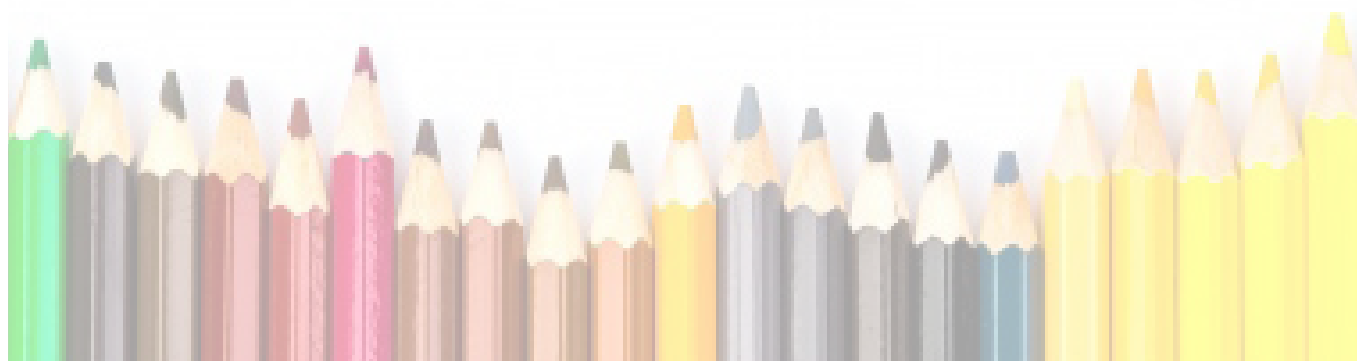
internet, tanto pelo bônus quanto pelo ônus de ser uma sociedade “líquida”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor, nesse contexto, é ter as certezas reavaliadas constantemente. É também aceitar que o terreno da sala de aula já não é mais o mesmo e que esta realidade não é passageira. Diferentemente de Narciso, da mitologia Grega, que se desestruturou ao perceber que a imagem que fazia de si mesmo não era real, ao se ver no espelho d’água, os professores precisam se reinventarem, assumindo de vez seu papel mediador nessa simbiose, porque nenhuma tecnologia ou metodologia,

por mais avançada que seja, poderá substituir a capacidade de reflexão e de geração de conhecimento que pode fazer um ser humano. Reconhecer que estamos em um tempo de severas mudanças, em esfera mundial, é fundamental para encontrarmos novos caminhos e soluções mais apropriadas para a sala de aula. O papel de intermediador na geração do conhecimento, que o professor sempre teve, junto ao seu alunado, ganha ainda mais destaque em dias de descentralização

da informação, pois se não temos mais tantos problemas no acesso à informação, a curadoria dessa informação passou a ser fundamental, e esse papel fundamental, e histórico, é a gênese da prática de todos os professores.



REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. A Formação Acadêmica e a Iniciação Profissional do Professor de Línguas: um estudo da relação teoria e prática. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, vol.37, p. 61-81, Jan./Jun. 2001.
- ANTUNES, C. O que é o projeto 12 dias / 12 minutos?. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. Um método para o ensino fundamental: o projeto. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BAUMAN, Z. Modernidade e ambivalência. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 1999.
- BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 2000.
- CORACINI, M. J. R. F.; BERTOLDO, E. S. (orgs.) O Desejo da Teoria e a Contingência da Prática – discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- FERNANDES, C; FRANCO, C. Séries ou Ciclos: O que Acontece Quando os Professores Escolhem?. In: FRANCO, C. (org.) Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 55-68.
- FORQUIN, J.C. Evoluções Recentes do Debate sobre a Escola, a Cultura e as Desigualdades na França. In: FRANCO, C. (org.) Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.101-120.
- GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação: Programa Político Pedagógico – Escola para o Século XXI, 1998.
- GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação: A Organização da Educação na Rede Municipal de Goiânia a partir dos Ciclos de Desenvolvimento Humano, 2002.
- GOLDSTEIN, H. Modelos da Realidade: Novas Abordagens para a Compreensão de Processos Educacionais. In: FRANCO, C. (org.) Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.85-100.
- HERNÁNDEZ, F. Transgressão e Mudança na Educação – os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio. 5ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

■ Educar FCE

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

PERRENOUD, P. A Pedagogia na Escola das Diferenças – fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2001



Foto: <http://leianoticias.com.br/site/wp-content/uploads/Concurso-p%C3%BAblico-em-Itabirito.jpg>

AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM



SIMONE DO PRADO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Integrada Tibericá (2006); Especialista em Direito Aplicado à Educação(2014), Neuropsicopedagogia(2015) e Docência do Ensino Superior (2016) pela Faculdade Campos Elíseos; Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Luiz Gonzaga do Nascimento Junior.

A avaliação é um tema muito pertinente na área educacional e entendê-la na sua amplitude exige um debruçar sobre livros e refletir acerca do tema para que no exercício da profissão, ela não seja um instrumento de exclusão ou classificação no processo de ensino aprendizagem. É fato que de há muito tempo o estudo sério e aprofundado tem possibilitado rever caminhos antes nem imaginado e que a avaliação esteja presente no processo educativo como colaboradora de uma compreensão humanística na busca pelo saber. Avaliar em sua essência é, de acordo com Dicionário

Aurélio, determinar o valor, compreender ou conhecer o seu valor e estes conceitos reforçam a necessidade de extrair da práxis docente o real significado da avaliação. Na atualidade, a aplicação de métodos avaliativos classificatório ainda é muito utilizada e em nada colaboram na efetivação do saber. Muito ao contrário, corroboram para uma educação excludente e punitiva, não colocando em prática as Legislações existentes tampouco as Políticas Educacionais promulgadas em diversos meios oficiais. O estudo e pesquisa sobre este tema têm como objetivo ressignificar o conceito sobre

avaliação aplicado no dia a dia escolar e mediar o conhecimento visando atingir os objetivos elencados em cada aprendizagem, e esta ampliação de olhares da temática contribuirá para que alunos e professores entendam o processo educativo na sua integralidade mesmo que para isso os caminhos sejam retomados porém com clareza e objetividade. E sem a pretensão de limitar o assunto a sugestão é que partindo desse trabalho possa os educadores rever suas práticas e voltar à atenção ao educando.

Palavras-chave: Avaliação; Processo; Ensino; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem é meticuloso e envolve habilidades muito sutis para aqueles que têm paixão pelo exercício da profissão e uma das ferramentas utilizadas para a observação do desenvolvimento educativo é a AVALIAÇÃO. Esta por sua vez possui diferentes abordagens e especificidades e entendê-las é a grande questão dos educadores desde tempos remotos até a atualidade. Pesquisar os diferentes saberes sobre avaliação, refletir e propor uma discussão da temática é a proposta para que a aprendizagem tome outros caminhos e alcance seu objetivo maior que é o de mediar o conhecimento para que o estudante conviva com a sociedade de uma maneira harmônica e integral privilegiando sempre sua individualidade. Mediar o conhecimento é antes de qualquer pretensão

entender a dinâmica do encantamento pelas descobertas conquistadas, por meio da leitura e escrita. Decodificar é generalista, letrar e aprofundar é o X da questão e se aquele que se propõe a tarefa de mediar não é apaixonado pelas descobertas do saber torna-se inviável a docência e por isso este trabalho traz como eixo norteador uma das ferramentas e talvez uma das principais no dia-a-dia docente, levando-se em consideração a sua real importância. Estudar aqui a Avaliação e buscar compreendê-la em sua plenitude de acordo com diferentes olhares, pois nada é fechado dentro da busca pelo saber, mas nada é tão amplo. Há que se compreender um paralelo entre as necessidades educacionais e os anseios de cada criança, adolescente ou adulto na busca pelo conhecimento. Entender os diferentes tipos de avaliações, suas aplicações e implicações

tornam o processo de ensino-aprendizagem mais satisfatório. O que é avaliar? Para que avaliar? Tais perguntas nos auxiliam no desenvolvimento deste trabalho partindo de fontes bibliográficas, objetivando a compreensão dos diferentes conceitos apresentados e a importância do papel da avaliação no processo de ensino - aprendizagem na práxis escolar. Portanto os estudos aqui realizados permitem um olhar mais criterioso da avaliação como ferramenta norteadora das intervenções pedagógicas e suas implicações na vida escolar de todos os estudantes, sendo indiferente a fase da vida que estejam vivenciando.

O QUE É AVALIAÇÃO?

Ao estudar a questão da avaliação no processo de ensino aprendizagem tem-se maior clareza no processo de mediação de aprendizagem contribuindo para que o desenvolvimento transcorra a contento e o objetivo da educação seja plenamente consolidado tendo em vista o papel do estudante no processo. Em face desta realidade a pesquisa é primordial para o embasamento teórico possibilitando uma ampliação significativa de oportunidades na construção do conhecimento e favorecimento de uma educação de qualidade. O homem em sua ânsia de conhecimento pensa, reflete e reorganiza os saberes de modo a concretizar seus objetivos dentro de uma perspectiva de evolução. O que avaliar? Quem é avaliado? Tais perguntas exigem um aprofundamento do assunto de maneira a entender a dinâmica deste processo. Para Perrenoud (1999): “a avaliação da aprendizagem,

no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos. Na avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico.” O autor deixa claro que o importante é o processo e não a ferramenta utilizada para compreender o desenvolvimento da aprendizagem, e a valorização das anotações diárias é a chave no processo educativo, permitindo ao professor intervir de maneira acertada no ponto específico da dificuldade e avançar dentro dos objetivos estabelecidos. Para Jussara Hoffmann “avaliação é a reflexão transformada em ação, não podendo ser estática nem ter caráter sensitivo e classificatório”, avaliar para

descobrir as dificuldades e contribuir para o sucesso da aprendizagem, permitindo que novas ações sejam desencadeadas a partir da mediação do conhecimento, ou seja, avaliar é meio e não fim do processo educativo. Sant’Anna explica que a avaliar é: Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático. (SANT’ANNA, 1998, p.29, 30).

E isto nos possibilita tecer uma rede de significados para as diferentes vertentes do processo ensino aprendizagem repensando as estratégias utilizadas e retomando o foco do ponto necessário. **Segundo Demo:** Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que

condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra. (DEMO, 1999, p.01). Isto posto é evidente que um plano de aula bem elaborado contribui para a excelência de resultados positivos, favorecendo a ação educativa. Vasconcellos (2000, pag. 44) explicita seu entendimento sobre avaliação assim: [...] um processo abrangente da existência humana, que implica uma

reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. O homem em sua ânsia de conhecimento pensa, reflete e reorganiza os saberes de modo a concretizar seus objetivos dentro de uma perspectiva de evolução. Entender a dinâmica da aprendizagem requer um querer libertador, um querer de ir além, buscando novas alternativas para aquilo que se pensa

acabado, porém sem sucesso. Pelo que foi exposto, a temática avaliar é norteadora de um trabalho sério e comprometido e sua compreensão amplia a visão da aprendizagem do sujeito e possibilita contribuir para a efetivação da mediação do conhecimento.

TIPOS DE AVALIAÇÕES

Há algumas concepções acerca da avaliação, são elas: classificatória, formativa, diagnóstica e somativa. (ESTEBAN, 2003; PERRENOUD, 1999; HOFFMANN, 1993a, 2002) A classificatória infelizmente é muito utilizada ainda não permitindo entender a dinâmica do processo educacional e devolvendo as dificuldades ao próprio estudante, pois a culpa recai sobre ele, já que outros foram melhores classificados.

A avaliação é instrumento riquíssimo quando utilizado de maneira positiva, porém quando o valor dado é punitivo de nada serve. As avaliações formativas e diagnósticas caminham juntas, pois ambas permitem entender o aluno na sua amplitude verificando suas dificuldades e intervindo de modo satisfatório no processo de ensino aprendizagem. Avaliar na perspectiva

construtivista é algo que se faz junto aos alunos, pois ele é o protagonista da busca pelo saber e o professor media essa ação possibilitando oportunidades de efetivação do conhecimento. Entender aonde se quer chegar, ou seja, qual objetivo foi traçado para sugerir os caminhos a percorrer e mudar a rota sempre que necessário é o que possibilita a avaliação neste olhar.

■ Educar FCE

Avaliação diagnóstica tem como pressuposto identificar as competências do estudante e possibilitar ao aluno que se posicione no grupo ou nível de aprendizagem, favorecendo os estudos de modo significativamente. Um aprofundamento maior permite perceber que o papel da avaliação diagnóstica, tem como objetivo investigar os conhecimentos anteriormente adquiridos pelo aluno, proporcionando assim, a assimilação de novos conteúdos que são partilhados no processo de ensino - aprendizagem. Fica claro assim que partir do que o aluno sabe é muito melhor para ambos os lados desse processo complexo que é o ensino-aprendizagem. Na Avaliação formativa a prática é o olhar atento em todo o processo de ensino e aprendizagem, cuja finalidade consiste na melhoria da aprendizagem e este olhar é permanente e regular. Entende-se que a proposta é contribuir para a compreensão de avaliar sem ter o objetivo de selecionar os mais capacitados

e sim melhorar o processo de formação tanto para os docentes quanto aos discentes e redefinir prioridades e ajuste de estratégias no decurso da aprendizagem. Há ainda avaliações na perspectiva classificatória, porém é um atraso no processo educativo e não valoriza os potenciais de cada estudante. É uma característica do aspecto disciplinador e punitivo que em nada contribui para a reflexão sobre o processo de construção dos conhecimentos e das aprendizagens do educando (HOFFMANN, 1993b). O erro ainda é visto como algo ruim, sendo que seu aspecto no contexto escolar é processual no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, motor e social. Ao professor a avaliação classificatória não favorece “[...] a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e ancorar o mundo.” (ROMÃO, 1998, p. 101). Para Esteban (2003, p. 14), a avaliação na perspectiva

classificatória configura-se “[...] com as ideias de mérito, julgamento, punição e recompensa, exigindo o distanciamento entre os sujeitos que se entrelaçam nas práticas escolares cotidianas”. Ideias essas de longa data e nada contribui para uma mudança de concepção na sociedade, ao contrário massificamos o ensino, porém massificamos de modo distorcido e perpetuamos ações negativas que vivenciamos e a não reflexão por parte dos profissionais da educação trilha caminhos desconexos com as Políticas Públicas existentes. Ao que foi exposto é evidente que a avaliação formativa e diagnóstica representa avanços favoráveis ao educando, proporcionando-lhe reflexões acerca de sua construção do conhecimento e ao professor é necessário utilizar desta ferramenta como meio a atingir os objetivos propostos e seguir favorável no processo educativo, evidenciando as potencialidades e reduzindo as dificuldades de aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal entender os diferentes conceitos de avaliação e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. O aporte teórico foi fundamental para a constatação de diferentes olhares sobre o tema e a importância de entender os diferentes contextos históricos. Para os professores, discutir avaliação faz parte da práxis, porém é muito polêmico e seu significado muitas vezes fica incompreendido, não sendo eficaz no processo educativo. A avaliação é um importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita diagnosticar os conhecimentos adquiridos no ciclo e intervir positivamente na aprendizagem e ao professor propicia a reflexão sobre sua prática pedagógica, contribuindo para um refazer constante no processo educativo. Ao que foi abordado neste estudo, fica evidenciado que é na prática docente e nos estudos aprofundados de temas como este que se propicia uma melhoria na prática do educador, favorecendo uma mudança em paradigmas escolares ultrapassados e que em nada contribuem para a transformação social tão desejada. Ressalta-se aqui a importância de conhecer diferentes olhares sobre a avaliação, confirmando que apenas e tão somente no dia a dia da prática docente é que será possível uma efetivação do saber pedagógico, permitindo uma vivência mais harmônica e humana na mediação do saber.

REFERÊNCIAS

ABRECHT, Roland. A avaliação formativa. Rio Tinto: Asa, 1994.

ALMEIDA, Marlisa Bernardi de; PERON, Luciana Del Castanhel; DESIDÉRIO. BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. In: _____. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Ed. Porto, 1994. p. 47-51.

BLOOM, Benjamim S.; HASTING, Thomas; MADDAUS, George F. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Pioneira, 1983.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: SENAC, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação: políticas e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

- ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: D P e A, 1999.
- _____. Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2003. (Cultura, memória e currículo, v. 5).
- HADJI, Charles. A avaliação desmitificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática, 1988.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993a.
- _____. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.
- _____. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 12 ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993b.
- _____. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
- MASETTO, Marcos T. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Sannus, 2003.
- MÉNDEZ, Juan M. Alvarez. Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MORAES, Roque. Análise de Conteúdo: limites e possibilidades. In: ENGERS, Maria Emilia A. (Org.). Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação. Porto Alegre: Ed. da PUC-RS, 1994.
- MORETTO, Vasco Pedro. Construtivismo a produção do conhecimento em aula. Rio de Janeiro, Ed. DP e A, 2003a.
- _____. Prova um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas. 3. ed. Rio de Janeiro, Ed. DP e A, 2003b.
- _____. Prova um momento privilegiado de estudos e não um acerto de

contas. 6. ed. Rio de Janeiro, Ed. DP e A, 2005.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto: Ed. Porto, 1993.

RABELO, Edmar Henrique. Avaliação: novos tempos e novas práticas. Petrópolis:Vozes, 1998..

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo:Cortez, 1998.

SALINAS, Dino. Prova amanhã! A avaliação entre a teoria e a realidade. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANMARTÍ, Neus. O mais importante é aprender a se autoavaliar. In:_____. Avaliar para aprender. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 49-57.

SILVA, Janssen Felipe. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 7-18.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.



Foto: http://www.somersetcountymca.org/images/default-source/programs-kids/swim/programs_kids_art-classes.jpg?sfvrsn=2

O ENSINO DA ARTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



TATIANA PEREIRA DA SILVA NEVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Grarulhos (2004); Professor de Educação Infantil - na Creche Heitor Villa Lobos, na rede municipal de Santo André

O intuito deste trabalho é compreender como o ensino da Arte para as crianças das séries iniciais pode contribuir para seu aprendizado global, quando utilizada de maneira interdisciplinar, em consonância com as demais disciplinas. Também será analisado qual o papel da escola no que diz respeito a oportunizar o aprendizado das crianças, e como a Arte

pode ser utilizada nas salas de aula como facilitadora do aprendizado de maneira significativa e prazerosa. O que notamos nas salas de aula, principalmente nas séries iniciais, atualmente, é a disciplina de Artes sendo vista como algo secundário, sem que lhe seja atribuída o devido valor, como vemos ser atribuído às demais disciplinas, como Língua

Portuguesa e Matemática. Sendo assim, se faz necessária uma reflexão de qual é o papel do professor nesse processo de aprendizagem dos alunos, e como ele pode buscar na Arte este instrumento de ensino, despertando em seus alunos aspectos fundamentais para o desenvolvimento, como a sensibilidade, a criatividade, a percepção de mundo e a reflexão.

Palavras-chave: Arte; Ensino; Criatividade; Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A palavra ARTE vem do latim "ars", e significa "técnica e/ou habilidade de uma atividade humana ligada à manifestações de ordem estética e comunicativa, realizada à partir de percepção de emoções e ideias". Ela apresenta inúmeras possibilidades de ser trabalhada com os alunos das séries iniciais: dança, música, teatro e expressões artísticas com materiais diversos: argila,

giz, tinta, entre outros. Este aprendizado, completo, permite que o aluno explore e desenvolva suas potencialidades, suas habilidades e descubra seus talentos e suas preferências. Portanto, a ideia é analisar o trabalho com Artes sobre uma perspectiva interdisciplinar, buscando um aprendizado cada vez mais qualitativo. No capítulo I, será tratado como foi o desenvolvimento da história da Arte no tocante a compreender o mundo, alguns conceitos e suas manifestações

no decorrer do tempo. No capítulo II, trataremos sobre o leque de opções do trabalho com artes: música, artes visuais, dança e teatro, ampliando a visão de Arte, indo além da pintura e do desenho. Por fim, no capítulo III, trataremos como acontece o ensino de artes no Brasil, e quais as orientações dos PCN's para este ensino, além de tratar sobre o papel do professor neste processo de aprendizagem.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A HISTÓRIA DA ARTE

O conceito de Arte está relacionado às manifestações humanas sobre seus sentimentos, percepções e emoções, os quais possuem significado para quem os expressam, sejam através da pintura, da dança, do teatro, entre outros. Estas expressões mostram, além dos sentimentos, a cultura de quem está expressando, o meio que o cerca, seu contexto social. Com o passar do

tempo, a arte e seu conceito sofreram modificações. Isso porque a sociedade, a história e as culturas também mudaram com o passar do tempo, e, como a Arte está diretamente ligada a essas transformações, ela também mudou. Sendo assim, a Arte é mutável, se transforma e é transformadora, o que permite lhe atribuir diferentes

interpretações. No início das civilizações, por exemplo, a Arte era utilizada em rituais.

BREVE RESGATE HISTÓRICO SOBRE A ARTE NO MUNDO

Desde o início dos tempos, o homem tem criado recursos que satisfizessem suas necessidades básicas: utensílios, objetos diversos, armas, entre outros. Cada uma dessas criações possuía finalidades específicas, e todos visavam facilitar a vida nesse período. Estas criações trouxeram transformações para sua vida, mas também para seu meio, e foi a partir daí que teve início o que chamamos de civilização. Com o passar do tempo, estas criações passaram não apenas a ter utilidade específica, mas tornou-se uma forma de expressar o que sentiam e o que interpretavam de seu meio. Todos esses objetos são manifestações artísticas, ricas em impressões de uma cultura, de um povo, retratando sua vida, seus sentimentos, sua religiosidade e seu meio social; suas cores, sua harmonia, sua beleza.

Sendo assim, a Arte está

presente na vida do ser humano desde a pré-história, por volta de 500.000 a.C. Neste período, as expressões artísticas eram encontradas nas paredes das cavernas, as quais recebiam o nome de naturalismo, pinturas rupestres (feitas na pedra). Eram utilizados materiais como sangue de animais e carvão, por exemplo. Também realizava carimbos das próprias mãos, utilizando pó, resultado da quebra de pedras coloridas. No período Neolítico, estão registrados os primeiros agricultores, que acarretou uma estabilização das pessoas num mesmo lugar, uma vez que as plantações exigiam cuidados para garantir a sobrevivência, o que também ocasionou um aumento na população. Foi também o início da construção de armas e da domesticação de animais. Começam a surgir as primeiras instituições familiares e a necessidade da divisão do trabalho.

Segundo SANTOS (1995), é quando:

“[...] o homem do Neolítico desenvolveu a técnica de tecer panos, de fabricar cerâmica e construir as primeiras moradias. Conseguiu ainda produzir o fogo através do atrito e deu início ao trabalho com metais.” (SANTOS, 1995, p.13).

Este período teve muita influência na história da Arte, pois surge a representatividade do coletivo, e teve como ponto marcante o surgimento da cerâmica. Com o fim da pré-história, nos atemos às manifestações artísticas no Egito. Este país sempre teve como forte característica a riqueza social e cultural. O ponto forte, nesse momento, era a religião. Esta difusão, com forte marcação religiosa, não dava margem para a criatividade, nem para a opinião pessoal. A Grécia, das regiões, era a mais importante e influente, com uma cultura muito rica e de escrita estruturada.

Sua crença se baseava na destruição do mundo caso seus preceitos religiosos não fossem retamente seguidos; temiam a fúria dos deuses.

Neste momento, a Arte estava presente nos objetos: vasos, túmulos e estatuetas, sempre colocados junto aos mortos, pois, para eles, segundo GOMBRICH (1999):

“[...] o faraó era considerado um ser divino que exercia completo domínio sobre seu povo e que, ao partir deste

mundo, voltava para junto dos deuses dos quais viera.” (GOMBRICH, 1999, p.55).

A partir dessa afirmação, podemos compreender que, de acordo com a fé e a cultura egípcia, uma vez preservada a imagem do faraó, a própria imortalidade estaria garantida. Esta preservação estava relacionada às esculturas, que eram confeccionadas em granito, utilizando formas geométricas, associada à observação da natureza.

Na Mesopotâmia, estas esculturas

eram feitas com tijolo cozido, muito real e convincente, com características originais, diferente do Egito, que sofreu invasão de diversos povos e teve sua Arte influenciada, perdendo parte de suas características originais.

A ARTE E SUA RELAÇÃO COM O HOMEM NO PASSAR DO TEMPO

Baseado no que foi tratado até o momento, foi possível perceber que, desde os primórdios, a Arte esteve presente na vida do homem, com diferentes significados e sentidos, mas nunca foi deixada de lado, e sempre teve algo a representar. A Arte, até os dias de hoje, faz parte da sociedade e da história, sempre se transformando conforme a

sociedade e o homem também se transformam, no intuito de adequar-se ao momento e às necessidades atuais. A cultura é uma característica que pertence ao homem, e somente a ele; portanto, apenas o homem tem capacidade de cultivar suas histórias, mitos, lendas e valores, de acordo com o meio ao qual pertence. Enfim, foi possível perceber que, quer o poder estivesse

centrado no homem, quer estivesse centrado na religião, a Arte sempre esteve presente e era a forma encontrada de demonstrar este poder.

A ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

De acordo com PCN's, ensinar Artes no Ensino Fundamental é tão importante quanto ensinar qualquer outra disciplina, pois suas contribuições são tão essenciais para a formação do aluno quanto qualquer outra. Educar por meio das artes permite o aprendizado do aluno de maneira integral, pois permite o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção e da imaginação do aluno, fundamentais nas séries iniciais do ensino fundamental, quando as crianças começam a elaborar suas primeiras hipóteses de escrita. A Arte é o canal que liga a criança ao seu universo exterior e interior, e que permite expressar a ambos, seja por meio da pintura, da dança, do teatro e de outras formas, como veremos no capítulo a seguir. Por ela, o aluno aprende a apreciar aquilo que produz, sem concepções de certo ou errado, o que a torna mais segura, segurança essa que também será importante na escrita, ao escrever

suas primeiras palavras. Os PCN's de Artes também ressaltam que o ser humano que não conhece a Arte tem uma aprendizagem limitada, diferente de quando a Arte é tratada como objeto de conhecimento. Neste sentido, os PCN's afirmam que: "O universo da arte caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo". (PCN, 1997) Sendo assim, quando a criança cria algo, quando expressa de alguma forma aquilo que sente, sua percepção sobre o meio que a cerca, organiza seus pensamentos, lida com desafios e com as transformações que ocorrem dentro de si e em sua relação com o meio. Desta forma, a escola precisa ser espaço que oportunize a criação, que seja desafiadora para a criança, que estimule o raciocínio, mas de maneira

prazerosa, lúdica, divertida, em que possa criar hipóteses e satisfazer-se com as descobertas. Aprender por meio das artes envolve diferentes tipos de conhecimentos, que tragam transformação e significado para a vida das crianças. Sobre o ensino das Artes no Ensino Fundamental, os PCN's trazem que: No transcorrer do ensino fundamental, o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade (PCN's, 1997, p.33) A criatividade gera, no ser humano, o desejo de se surpreender, a alegria

em criar, fugir dos limites impostos pelo pensamento lógico, ampliar seus horizontes e agir por instinto. Para IBIDEM (1997), a criatividade:

É terapêutica, porque ajuda a esquecer outros problemas, a aplacar outras tensões, a sublimar pulsões destrutivas, a reduzir a sensação de inutilidade, mediocridade, isolamento, a fugir da monotonia cotidiana e das preocupações imediatas” (Ibidem, 1997, p. 704)

Desta forma, a criatividade também pode criar momentos de se desvencilhar daquilo que faz com que se sintam mal, possam se divertir e se distrair, pois além de estar intrínseca no ser humano, é algo que não tem regras determinadas. Entretanto, nos deparamos com uma realidade diferente nas escolas atualmente. Muitas vezes, a criatividade fica adormecida, pois para desenvolver a criatividade é preciso pensar, e o que estamos encontrando é uma preguiça mental, um desânimo.

Para tentar sanar este problema, é preciso oportunizar situações em que as crianças possam participar ativamente, possa falar do que gosta, do que lhe interessa, o que a preocupa.

Uma das sugestões é que possam, além de falar, desenhar sobre isso, explorar seus sentimentos e suas emoções. Vale ressaltar que o pensamento criativo é evolutivo, pois interpreta a realidade que vivemos, e esta realidade também está em constante evolução e transformação.

A criatividade permite que o pensamento elabore resoluções de problemas, crie hipóteses de como sanar alguma situação, pense em possibilidades, em diferentes pontos de vista sobre um determinado assunto e, enfim, escolha uma alternativa de solução. É importante lembrar que todo ser humano pode ser criativo, e que o desenho é uma das formas de explorar essa criatividade, pois ele irá permitir que a criança crie, explore, invente. É também através do desenho

que a criança torna visível aquilo até então presente apenas dentro de si mesma, o que permite ao professor conhecê-la melhor, saber mais sobre ela que, conscientemente, não fala ou não demonstra. Cientes disso tudo, pudemos compreender a necessidade da criatividade ser estimulada na criança desde cedo, uma vez que sabemos que a criatividade desenvolve o pensamento, além de desenvolver o senso crítico. Quando as crianças exploram sua criatividade, está desenvolvendo o pensamento crítico, a capacidade de criar, de inovar e de descobrir novas formas de aprender. É necessário, sempre, que para que o aprendizado aconteça, a criança seja valorizada e tenha suas expressões reconhecidas, pois transmite para o adulto, aquilo que é, que sente e o que a rodeia. Precisam ser incentivadas a criar, a explorar, a testar, a experimentar, a ter iniciativa própria, saber lidar com conquistas, mas também

com frustrações. Tudo isso pensando em uma educação que prepare a criança para a vida em sociedade, e seja capaz de solucionar problemas com criatividade. Também é importante ressaltar que desenvolver a criatividade, a imaginação e o pensamento

nas séries iniciais não contribui apenas com o conhecimento acadêmico, mas também com a formação pessoal da criança. Essa formação diz respeito a sua personalidade, às suas concepções mediante as situações com as quais irá se deparar na vida, em

todos os ambientes. Estar bem resolvida quanto a estes aspectos tornará esta criança, futuramente, um adulto com autoconfiança, seguro, e capaz de lidar com os mais diversos tipos de situações.

O ENSINO DA ARTE E O DESENVOLVIMENTO DAS LINGUAGENS

Uma vez que pudemos resgatar, mesmo que de maneira sucinta, o histórico da Arte e como ela chegou ao Brasil, podemos compreender melhor como o ensino da Arte nas escolas pode auxiliar no desenvolvimento de diferentes linguagens. Vale lembrar que as séries iniciais, na maioria dos casos, não contam com professor especialista na disciplina para trabalhar em parceria com o professor titular de sala, sendo este o responsável por aplicar a matéria. Desta forma, o professor das séries iniciais tem como ferramenta para auxiliá-lo os PCN's de Artes, além das pesquisas realizadas por ele

mesmo para exercer esta função. Os PCN's de Artes, a princípio, orientam o professor a iniciar seu trabalho resgatando a história da Arte e sua trajetória com o passar do tempo, como foi feito anteriormente neste trabalho. A Arte está presente na vida do ser humano desde os primórdios, como registro de suas atividades, o que foi passando de uma geração para outra, sofrendo alterações de acordo com a sociedade e a cultura onde o desenho acontecia. Sendo assim, é importante que a escola valorize a história da Arte para que as crianças possam compreender sua amplitude, sua importância

e seu valor, não só dentro da escola, mas em sua própria vida e na sociedade a qual pertence. Desta forma, a criança, desde pequena, desenvolve respeito pela própria cultura e pelas diferentes culturas existentes ao seu redor, e que toda expressão artística tem valor, pois transmite emoções e realidades. Os PCN's de Artes são divididos em formas de manifestações artísticas. Neste caso, trataremos da dança, da música, das Artes Visuais e do teatro, eixos que, dentro das séries iniciais, são os mais utilizados para o desenvolvimento das diferentes linguagens.

DANÇA

A dança é uma forma de expressão que faz uso de gestos corporais, sejam eles acompanhados de música ou não. Na Antiguidade, era uma expressão utilizada em algumas cerimônias e também para recreação. Segundo VENTRELLA e GARCIA (2006):

A dança não é separada do corpo, então cabe a nós Educadores, pensar sobre como entendemos corpo. Por meio do corpo conhecemos. Qualquer operação mental que fazemos que envolva linguagem, pensamento, inferências inconscientes, memória, consciência visual, experiência auditiva, imaginação mental, processos emocionais requerem estruturas neurais, as quais são partes do sistema sensorio-motor. É o corpo físico que formata o que conhecemos por meio deste sistema perceptual e motor. (VENTRELLA & GARCIA, 2006, p.59). Sendo assim, podemos observar que a dança também é uma forma de comunicação, e da

expressão de pensamentos. Quando se trata de dança, o Brasil é um país rico em ritmos, além de inserir a característica brasileira em ritmos estrangeiros. Entretanto, mesmo com a dança sendo algo tão presente no dia-a-dia do brasileiro, quando falamos de dança nas escolas nos deparamos com certa timidez, um receio em utilizá-la. Isso porque ainda predomina a idéia de que a dança vista por um público, qualquer que seja, só pode ser desempenhada por profissionais, pois existe um julgamento de quem assiste por quem dança. Ou ainda, existe o pensamento da dança estereotipada, como algo reservado apenas para pessoas magras, com determinado tipo de corpo, e até mesmo como algo para mulheres. Nas escolas, é necessário desmistificar este pensamento e quebrar estes estereótipos, visto que a dança é para todos, independente de sexo, de composição corporal, ou de

qualquer outra característica. Isso contribuirá para que o aluno se aceite como ele é, com suas particularidades, limites e habilidades. Mas para que a dança contribua efetivamente para o aprendizado, é preciso que ela seja realizada de maneira direcionada e interdisciplinar, como, por exemplo, realizar uma dança grega ao estudar a cultura Grega nas aulas de História. Além de permitir o aprendizado de maneira interdisciplinar, a dança também propicia o desenvolvimento de outros aspectos importantes para as crianças, como a socialização, o trabalho em equipe, a disciplina e a afetividade.



Foto: <https://www.guiadasemana.com.br/contentFiles/system/pictures/2012/3/43307/original/teatro-apcd.jpg>

TEATRO

Dentro das escolas, podemos observar a dramatização quando as crianças brincam espontaneamente, uma vez que, na idade que contempla as séries iniciais, é comum que as crianças assumam papéis sociais, normalmente os que a cercam, como o dos pais. É a forma que a criança encontra de interpretar o mundo que a cerca e organizar seus pensamentos, além de propiciar a interação e a socialização, que futuramente fará surgir situações que pedem regras. Ou seja, se o professor de séries iniciais oportunizar momentos de jogo simbólico para seus alunos, poderá mediar situações em que as crianças saibam ouvir, saibam seu momento de falar, aprendam a respeitar opiniões

e a trabalhar em grupo. De acordo com VENTRELLA e GARCIA (2006): [...] o prazer de jogar se aproxima do prazer de aprender a fazer e a ver teatro, estimulando os alunos a organizarem um discurso coerente e criativo, que explore a utilização dos diferentes signos que constituem a linguagem teatral, bem como a empreenderem leituras próprias acerca das cenas criadas. (VENTRELLA & GARCIA, 2006, p.135).

Poder expressar-se com espontaneidade vai despertando nas crianças noções de discurso crítico e coerente sobre sua realidade. A linguagem teatral cria situações de aprendizado de regras, de

realizar um discurso com todos os elementos textuais necessário, além de fazer isso de maneira prazerosa.

MÚSICA

De acordo com os PCN's de Artes, o intuito do trabalho com Artes nas séries iniciais é propiciar a interação da criança com este campo. Afirmando isso, diz MARTINS (1998): (...)a experiência de fazer formas artísticas e tudo o que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de Arte". (MARTINS, 1998, p.128).

A música é uma expressão artística presente na vida da criança desde seu nascimento, e é algo que lhe causa prazer e é repleto de significados. Portanto, na escola, o professor precisa saber articular a música à escola, facilitando o processo de aprendizagem do aluno. É preciso que o professor apresente aos alunos um repertório diversificado de ritmos, compositores e culturas. Além de ampliar o repertório, o trabalho com

música também favorece a socialização, a interdisciplinaridade e os movimentos. Ao considerar os saberes que a criança já possui sobre a música, o que conhece, qual seu gosto, o professor deve saber respeitá-lo, e orientar as crianças para que também respeitem, pois não deve esquecer que as crianças vem de diversas realidades e meios sociais, e que todos devem ser valorizados.

AS ARTES VISUAIS

Por fim, trataremos das artes visuais, que são as mais utilizadas nas salas de aula das séries iniciais. Entre as expressões mais encontradas, estão o desenho, a pintura, a modelagem e a escultura. De acordo com os PCN's de Artes (1997):

Para tanto a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de

aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal." (BRASIL, 1997, p.61)

Nas salas de aula, o trabalho com artes visuais envolve ponto, linha, sombras, cores, movimento, luz. As artes visuais também estão presentes na vida do ser humano desde o homem pré-histórico, mas passam constantemente por

transformações, da mesma forma que a sociedade. A criança, desde muito pequena, gosta de desenhar, de registrar aquilo que lhe tem significado, pelo qual tem afetividade. É uma atividade lúdica que contribui muito para o aprendizado, pois a evolução desse traçado e o que vai dar forma à escrita das letras e dos números. Cultivar na criança este prazer pelo desenho que

ela já tem é essencial para facilitar o aprendizado, e ela deve ser valorizada, nunca menosprezada, para que não venha a desmotivar-se em criar. Portanto, pudemos observar que Arte pode ser trabalhada

nas séries iniciais de diferentes maneiras, e que todas elas geram grande contribuição para o aprendizado da criança, não apenas em Artes, mas em todas as disciplinas, sendo as Artes a ferramenta

facilitadora deste aprendizado da diferentes linguagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de refletir sobre o ensino das artes, sua trajetória e todas as transformações pelas quais passou, foi possível perceber que, desde os primórdios, a arte e suas diferentes formas de manifestações sempre estiveram presentes na vida das pessoas. Essa presença marcante da arte existe em todas as sociedades, cada qual à sua maneira, representando seus valores, sua cultura e suas tradições, o que pode auxiliar o ser humano a respeitar essa diversidade. Também foi possível perceber que, mediante as transformações ocorridas na sociedade, a Arte também foi sofrendo modificações e sempre houve mudanças na forma de interpretá-la, seja dentro ou fora das escolas.

Desta forma, hoje podemos perceber o quanto o ensino das artes favorecem o aprendizado contextualizado, prazeroso, lúdico e significativo, se pensado de maneira planejada pelo professor, e tendo como ponto de partida os saberes dos alunos. Claro que ainda existe muita resistência por parte dos professores quanto a esta prática interdisciplinar, e a esta nova visão do ensino das artes, como instrumento facilitador do aprendizado, até porque, como pudemos ver o decorrer do trabalho, é uma visão bastante recente. Ainda assim, acredito que uma transformação dessa visão seja possível, se pensarmos que muitos professores com esta visão estão chegando ao mercado, e que muitos

dos que já estavam estão abertos às novas propostas de ensino, visando o aprendizado global da criança, e que ainda veremos o ensino das artes como mediadora do conhecimento dentro das escolas de séries iniciais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Vol. 6 Brasília: MEC/SEF, 1997.

GOMBRICH, Ernst Hans Josef. A História da Arte. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1999.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença dos. História da Arte. São Paulo: Editora Ática, 1995.

VENTRELLA, Roseli Cassar; GARCIA, Maria Alice Lima. O Ensino de Artes nas séries iniciais do Ciclo I. São Paulo: FDE, 2006.



Foto: <http://www.msek.com/wp-content/uploads/2016/02/diversity-landscape.jpg>

POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DIVERSIDADE EM FOCO



VACÍLIA SOARES DE ARAÚJO ALVES

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da rede pública municipal de São Paulo, formada em Pedagogia, Geografia, pós-graduada em Educação Comunitária, Educação Ambiental e Educação Especial com ênfase em Portadores de Deficiência Intelectual.

O presente artigo objetiva trazer a tona à temática da diversidade no Ensino Fundamental, compreendendo que a reflexão crítica por parte de todos envolvidos nesta modalidade educacional é de extrema relevância. Pensar na diversidade é pensar nos desafios postos pela sociedade contemporânea, principalmente no que vai de encontro com a diversidade humana e o pluralismo cultural. No entanto a escola na figura representativa de seus sujeitos, especialmente educadores apresentam grande dificuldade na proposição do debate que aponte para estes aspectos e consequentemente que possibilite a reflexão de temáticas que contemplem a diversidade como todo, tendo por princípio a educação de qualidade e por finalidade a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Educação; Ensino Fundamental; Diversidade; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda sobre a importância do reconhecimento da diversidade e seus aspectos, bem como o papel da escola e do educador neste contexto.

Ressaltamos também o fazer docente enquanto produção de aprendizagens colaborativas, como umas das estratégias que podem ser desenvolvidas no ambiente escolar.

Objetivamos suscitar

a reflexão sobre a temática proposta, por compreendermos que a diversidade é uma das demandas emergentes que a educação deve atender, bem como analisar e identificar como a escola pode desenvolver ações que fortalecem as relações com base no conhecimento e reconhecimento da diversidade.

Reconhecemos a importância das escolas, enquanto espaço, no qual o debate pelo respeito às

diferenças devam fazer parte do currículo, devido a grande multiplicidade de valores e a diversidade, ampliando as possibilidades das relações saudáveis.

Trabalhar o conceitual do respeito à diversidade, desconstruindo as concepções de preconceito e discriminação é um dos papéis dos educadores comprometidos com uma educação emancipatória.

ESCOLA: UM ESPAÇO PARA DIFERENÇAS

O contexto atual nos impulsiona a conhecer e reconhecer o processo de transformações aceleradas as quais vivenciamos em nosso cotidiano, levando-se em consideração que a escola é o micro espaço neste social, e, portanto um espaço também contextualizado, compreendemos que em seu cotidiano a diversidade é fator preponderante.

O papel da escola é conhecer e reconhecer em seus sujeitos a riqueza da

diversidade, pois somos todos diferentes, mas não desiguais.

Neste contexto, cabe ao professor reconhecer seu papel de mediador de aprendizagens, para todos os alunos, devendo ser esta mediação desprovida de preconceito, estigma e exclusão. Nesse sentido, Amaral (1998), ressalta que a educação precisa prestar um bom serviço à comunidade, buscando atender as especificidades dos

alunos que chegam à escola.

Estes aspectos nos levam a pensar na escola enquanto espaço dinâmico e multicultural, o que implica também em uma nova postura docente, ou seja, o professor nesta perspectiva é um agente transformador da realidade social, tendo por concepções um rol emancipatório, que propicie o protagonismo do aluno e principalmente o respeito às diferenças.

Esta nova perspectiva

nos remete ao que anuncia Heerdt (2003, p. 69) “o grande desafio, sem dúvida, não é o de estar ciente destas transformações, mas sim integrá-las e contemplá-las no trabalho educacional.” Assim, a escola precisa promover um resgate da sua função de promotora de novos conhecimentos, buscando refletir criticamente sobre as ações e condutas cotidianas, tendo em vista desenvolver novas formas de atuar na educação que promova o sucesso do aluno.

Quando nos referimos a que conhecimentos a escola trabalha muitas vezes deparamos para a formalidade dos currículos, sem reconhecer

nos sujeitos, suas histórias, seus saberes, sua própria identidade, estamos na verdade não reconhecendo a diversidade de cada sujeito que perpassa o cotidiano escolar. A construção do conhecimento na Educação Contemporânea deve ocorrer coletivamente e estar voltada para questões que contemplem as diferenças, ou seja, a diversidade humana que compõe a escola, sendo necessário para isso, incluir questões a serem discutidas e/ou refletidas tais como: etnia, raça, gênero, classe, sexo, entre outras, valorizando todo o conhecimento que os diferentes grupos trazem para a sala de aula, enriquecendo muito mais o ensino e a

aprendizagem, infelizmente acabam sendo despercebidos ou ignorados por muitos professores (SANTOS, 2008, p. 15)

É fundamental que a escola repense o currículo e as práticas que reforçam todo e qualquer tipo de preconceito ou discriminação.

Compreender que a educação é um direito de todos independente de qualquer especificidade individual. É papel da escola e de todos os educadores que nela atuam entender que o processo inicia-se quando reconhecemos o que é a diversidade e quais as facetas que perpassam no ambiente escolar.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: CONSTRUINDO NOVAS FRONTEIRAS

Ao analisarmos etimologicamente a palavra diversidade, podemos constatar que, de acordo com o Mini-dicionário Aurélio (2004), diversidade significa: “1. Qualidade ou condição do que é diverso, diferença, dessemelhança. 2. Divergência,

contradição (entre idéias, etc). 3. Multiplicidade de coisas diversas: existência de seres e entidades não idênticos, ou dessemelhantes, oposição.”

Quando direcionamos a diversidade para a educação, muitas vezes temos a impressão

que a própria educação ocupa o papel de redentora, de dar oportunidade a todos.

Colocamos assim o caldo conceitual em um patamar só, como se as condições de igualdades fossem premissa para realmente ocorrerem.

Denominar a diversidade é reconhecer que não é apenas um processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, é um processo muito mais amplo, pois abarca todas as práticas excludentes pelas quais as minorias sofrem e que muitas vezes a escola não coloca como agenda de debate, como possibilidade de se construir um trabalho de base e a implementação de projetos que incidam em um trabalho que contemple a diversidade e as diferentes condições étnicas e culturais, as desigualdades socioeconômicas, as relações discriminatórias e excludentes presentes em nossas escolas e que compõem os diversos grupos sociais.

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade.

“O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional.” (BRASIL, 200, p.11).

A escola realmente inclusiva trabalha os conceitos de diversidade em seus vários aspectos, incentivando nos alunos o respeito às diferenças de qualquer natureza e conseqüentemente o fortalecimento das relações na escola. A escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista (GADOTTI, 1992, p. 21),

Segundo Haddad (2008) “[...] o benefício da inclusão não é apenas para crianças com deficiência, é efetivamente para toda a comunidade, porque o ambiente escolar sofre um impacto no sentido da

cidadania, da diversidade e do aprendizado.” Na Constituição Federal (1988) a educação já era garantida como um direito de todos e um dos seus objetivos fundamentais era, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” No (artigo 3º, inciso IV) da Constituição Federal (1988), como também no artigo 205, a educação é declarada como um direito de todos, devendo ela garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu exercício de cidadania e a qualificação para o trabalho.

APRENDIZAGEM E DIVERSIDADE

Refletindo sobre a ótica do reconhecimento da diversidade o papel relevante da escola é a inclusão, não podemos deixar de refletir sobre sua real função, ou seja, é função social da escola ensinar.

É por meio da aprendizagem qualitativa que pode elevar os sujeitos visando uma educação transformadora, na qual o desenvolvimento da cidadania crítica possibilite a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Temos de combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, poderes e responsabilidades educacionais. As ferramentas estão aí, para que as mudanças aconteçam, urgentemente, e para que reinventemos a escola, desconstruindo a máquina obsoleta que a dinamiza, os conceitos sobre os quais ela se fundamenta os pilares teórico-

metodológicos em que ela se sustenta (Mantoan, 2008, p.2):

Aprender com qualidade é princípio fundamental para evitarmos a exclusão, e está atrelado ao processo emancipatório do desenvolvimento dos sujeitos e neste contexto a formação do docente possui aspectos relevantes.

A maioria dos docentes formou-se e continua sendo formada com base em uma perspectiva tradicional homogeneizadora da ação docente que se centra na transmissão de conhecimentos teóricos e fragmentados entre si, os quais tendem a não apresentar relevância social tanto para a escola como para o estudante. Da mesma forma, a formação inicial e continuada de professore(a)s se caracteriza por uma relação pobre com os problemas e as situações enfrentadas pelos docentes nas suas práticas de sala de aula ou na vida escolar. Uma formação com tais características, portanto, não cria as bases

para o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes no que tange ao seu papel e função de educador e nem se articula com o aperfeiçoamento de práticas de ensino pedagogicamente mais efetivas e inclusivas (BRASIL, 2005, p. 20)

O professor possui extrema importância no contexto da escola incluyente, pois é ele que está diretamente ligado ao aluno, e suas ações pode produzir resultados que reflitam no macro social.

A prática docente deve estar alicerçada em fundamentos teórico - práticos que considere o contexto ao qual esta inserido os alunos, seu mundo cultural, sua orientação sexual, seus credos etc.

A reflexão e análise da prática baseiam-se em uma permanente consideração da realidade, o que implica contínua interação entre os conhecimentos que o docente possui e a realidade na qual atua.

Desenvolvimento da habilidade para trabalhar em equipe com outros docentes e profissionais: o trabalho colaborativo visa a elaboração de um projeto educacional conjunto, que assegure coerência e continuidade à ação educacional que cada docente desenvolve na instituição educacional,

- Reconstrução crítica do papel da educação na nova sociedade do conhecimento e da informação: no atual contexto da globalização, os docentes terão de formar-se tanto no domínio dos recursos de informação quanto em habilidades sociais, cognitivas e lingüísticas que lhes permitam responder criticamente à mudança. A formação em valores éticos e morais é também fundamental para contribuir com a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento de sociedades mais justas (BRASL, 2005, p.23).

Trabalhar de forma colaborativa respeitando a coletividade, o protagonismo

e a autonomia dos sujeitos da escola é uma das possibilidades de conhecer a diversidade nela existente, além de contribuir para aprendizagem cooperativa. Na aprendizagem cooperativa verifica-se uma interdependência positiva entre os integrantes do grupo, já que cada um deles só conseguirá alcançar seus objetivos (estabelecidos na tarefa) se os demais também o conseguirem. Isto significa que, para aprender de forma cooperativa, não é suficiente organizar as atividades em grupos, mas de forma que todos os envolvidos compartilhem um objetivo comum. Cada participante deve contribuir de acordo com suas possibilidades e capacidade para a realização da tarefa e alcance do objetivo. Neste sentido, toda colaboração é válida para a realização da atividade ou tarefa. Um aspecto fundamental relacionado com os grupos de aprendizagem cooperativa é que estes devem ser heterogêneos, de tal modo que cada

grupo deve se constituir de representantes do conjunto da classe (BRASL, 2005, p.30).

Alguns indicativos podem auxiliar a prática docente para o desenvolvimento de atividades colaborativas:

- ouvir atentamente as opiniões de todos e ajudar os integrantes do grupo a expressarem sem temor suas idéias: para fomentar a participação, é preciso que o facilitador considere e aprecie às perguntas, sugestões, opiniões e comentários de todos os integrantes do grupo;
- estimular os participantes a assumir riscos em sua aprendizagem: é uma forma de transmitir segurança e ânimo no desenvolvimento das atividades;
- divertir-se: a aprendizagem não precisa ser um processo difícil ou desagradável, ao contrário, deve constituir um entretenimento com utilização de estratégias participativas, interessantes e desafiadoras para todos;
- possibilitar a escolha: dentre várias atividades

propostas, os participantes devem poder escolher aquelas que mais correspondam às suas expectativas, ritmos e estilos de aprendizagem;

- organizar o espaço físico de modo a criar um ambiente agradável que favoreça a interação, participação e a colaboração entre os pares.

Os aspectos abordados nos remetem que não basta a intenção da escola includente, muito menos compreender o que é diversidade, para além destas concepções temos que aliar o fazer pedagógico e o trabalho na sala de aula.

A importância do fazer docente, juntamente com a

ação do Diretor de Escola, Coordenador Pedagógico e também os colegiados instituídos são vias para o a construção de projetos colaborativos que fortaleçam o respeito às diferenças individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante o exposto, o conceitual apresentado, segue a linha inicial que compreende a escola, perpassando pelo reconhecimento do papel do docente sua relevância enquanto pilar no desenvolvimento de ações que fortaleçam a inclusão, e finalmente neste contexto a aprendizagem como linha de aporte para garantir a qualidade do que se faz na escola.

A escola é um espaço

de transformação, neste contexto não pode furtar-se a reflexões que emergem das demandas atuais.

O mundo contemporâneo é um polo de intensas informações, que são nitidamente aceleradas e a diversidade perpassa todas as esferas humanas, sendo assim a escola, os educadores, a comunidade local está inserida nisso, portanto todos os esforços

devem estar voltados para a construção e fortalecimento de uma escola includente.

Compreender que a diversidade é fator humano é um dos princípios que devem ser estabelecidos na escola, que o docente é fundamental no processo estratégico de aprendizagem são caminhos para solidificar o trabalho colaborativo e consequentemente a educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.): Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.
- BRASIL. MEC. Educar na diversidade: material de formação docente / organização: Cynthia Duk. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio: o Minidicionário da língua portuguesa. 6. ed. Rev. atualizado. Curitiba: Positivo, 2004.
- GADOTTI, Moacir. Diversidade Cultural e Educação para Todos. Juiz de Fora: Graal. 1992.
- HADDAD, Fernando. Inclusão. Revista Educação Especial. Brasília, v. 4, n. 1, p. 4-6, jan./jun.2008.
- HEERDT, Mauri Luiz, Coppi. Paulo de. Como Educar Hoje? Reflexões e propostas para uma educação integral. São Paulo: Mundo e Missão, 2003.
- HEERDT, Mauri Luiz, Coppi. Paulo de. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. Revista Nova Escola. 2005.
- Mantoan. Maria Teresa Eglér Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar)
- SANTOS, Ivone Aparecida dos. Educação para a diversidade: uma prática a ser construída na Educação Básica. 2008.



Foto: <http://rodpanambientalestrategica.com.br/wp-content/uploads/2016/12/player.jpg>

A INSERÇÃO DO PEDAGOGO NO AMBIENTE EMPRESARIAL: IMPORTÂNCIA E FUNÇÃO



VANESSA DE CÁSSIA FERRARINI DO AMARAL

Graduação em Pedagogia pela Faculdade ULBRA (Universidade Luterana do Brasil) (2009); Especialista em Pedagogia Empresarial pela Faculdade FCE (Faculdades Campos Eliseos) (2017); Professor de Ensino Infantil Cemei Dr. João Baptista Paino.

O trabalho em questão visa mostrar que o pedagogo empresarial surgiu dentro de um contexto onde a indústria estava passando por diversas inovações no cenário mundial e havia a necessidade de se direcionar a empresa em prol de um único objetivo, o sucesso. Assim, esse profissional tem por função equacionar as relações humanas, promovendo o bem estar dentro da empresa com o intuito de aumentar os lucros e a qualidade dos produtos ofertados por esta. Contudo, a empresa passou a criar uma consciência de que o seu sucesso dependia intrinsecamente do bom desempenho dos funcionários e da valorização das suas potencialidades, considerando que cada um carrega consigo uma bagagem, podendo esta ser cultural ou social de acordo com o meio cujo qual se encontra inserido, e valorizar os funcionários através de formações, cursos, palestras e até mesmo treinamentos ofertados pelo pedagogo.

Palavras-chave: Educação; Ensino Fundamental; Diversidade; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O setor industrial passou por diversas alterações ao longo dos anos, após a Revolução Industrial. Contudo, o marco do momento foi quando as empresas passaram a se preocupar com o funcionalismo, ou melhor, com os colaboradores e começou a se investir nos mesmos através de cursos, treinamentos e outros métodos de informação, além de dinâmicas entre os funcionários, que promoviam não só o aprimoramento do conhecimento, bem como o bem estar social no ambiente de trabalho.

O objetivo do trabalho consiste em conhecer o trabalho do pedagogo empresarial bem como os benefícios que este poderá inculcar na empresa cujo qual está inserido, haja vista que ele deverá proporcionar aos funcionários um melhor desempenho funcional,

independente da função em que este ocupa. Falando mais especificamente o que se buscou com a realização deste trabalho foi investigar as peculiaridades da profissão, uma vez que o pedagogo empresarial deve atuar como um apaziguador das relações humanas e um impulsionador do sucesso da empresa, unindo ambas as partes, em prol do bem comum.

O tema é interessante uma vez que é pouco conhecido, já que o pedagogo ainda é visto apenas como um profissional no ambiente escolar, a frente de uma sala de aula ou até mesmo de uma direção, haja vista que a sociedade não consegue enxergar o pedagogo direcionando, coordenando e organizando uma empresa e interferindo nas relações humanas ali existentes.

Entretanto, o pedagogo empresarial enfrenta um caminho árduo pela frente, uma vez que não é fácil lidar com relações humanas, haja vista

que o ser humano é dotado de sentimentos e emoções, e guerra de vaidades é constante em qualquer ambiente.

O pedagogo empresarial deve lidar com essas situações, buscando uma solução plausível, unindo relações saudáveis entre as pessoas com o impulsionamento da empresa, em prol do sucesso de ambas as partes, ou seja, as pessoas bem no que tange a sua vida profissional, e a empresa crescendo cada vez mais.

O SURGIMENTO DO PEDAGOGO EMPRESARIAL



Foto: <http://blog.unifilead.com.br/wp-content/uploads/2016/07/pedagogia-empresarial-organiza%C3%A7%C3%A3o-que-aprende.jpg>

Fernandes (2010) afirma que após a Revolução Industrial começou a se praticar uma espécie de divisão do trabalho, onde a produção passou a ser substituída por máquinas, deixando para trás o sistema artesanal até então utilizado, buscando aperfeiçoar cada vez mais o trabalhador visando apenas um objetivo, ou seja, o aumento da produção.

Porém, esse aumento de produção visava também à qualidade, e para isso todos os funcionários tinham que caminhar na mesma linha de excelência, uma vez que as atividades deveriam ser reorganizadas e divididas,

culminando com a repetição constante da mesma atividade, ou seja, o colaborador executaria todos os dias a mesma função, aprimorando cada vez mais o seu trabalho e se especializando na sua tarefa.

Contudo, considerando a divisão do trabalho surge a necessidade de uma espécie de dirigente, cujo este se baseava em uma figura que supervisionaria o trabalho de todos, auxiliando os funcionários, afim de que cada um cumprisse sua missão da melhor maneira.

A partir deste momento surge então o que é chamado de hierarquização, que segundo

Maltez (1988), consiste em ser um “comando sagrado”, já que hierarquia vem do grego hieros (sagrado) e arquia (ser chefe).

Assim, a hierarquia consiste em ser a divisão das funções dentro da empresa, de acordo com um nível de autoridade.

Surgiu então o pensamento liberal no século XVII, onde se deu o rompimento com o Estado que limitava a iniciativa, a criatividade e a idéia de um livre mercado, e as relações econômicas tentavam avançar, contudo não foram capazes de garantir a prosperidade.

Durante o século XX houve a necessidade de

uma nova adequação das teorias liberais, diante do novo parâmetro da economia mundial, culminando com o surgimento do neoliberalismo, que regulamentou a lei da procura e oferta, garantindo apenas um desenvolvimento econômico saudável, sem grandes crises.

As empresas, por sua vez foram crescendo e impulsionaram o crescimento econômico do país. Então, neste contexto houve a necessidade de promover a formação dos funcionários inseridos no ambiente empresarial;

Tomazette (2002) defende que a empresa depende da organização da produção, cuja esta pode adquirir formas variadas de acordo com a necessidade vigente.

Cada empresa deverá se adaptar a um modelo de produção, baseado em vivências e qualificações constante, a fim de que o serviço seja realizado com mais eficácia.

O governo passa a incentivar e contribuir com a formação profissional e a educação começa a ser vista como um espaço de

pluralidades de ideias, com várias ramificações que não ficam restritas apenas ao ambiente escolar.

Não há uma única forma nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece...; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é o seu único praticante. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO,1985, p.7).

Partindo desta premissa, começou a considerar que a empresa também poderia ser um espaço educativo, sendo que atualmente cada vez mais está sendo investido nos colaboradores, como estão sendo chamados os funcionários, pensando não apenas no lucro da empresa, como também nas relações que envolvem as pessoas

que contribuem ativamente para o sucesso da mesma.

Surge então a necessidade de um trabalho pedagógico, voltado para treinamentos que visam suprir as necessidades da empresa, capacitando todos os funcionários, independente da sua função de acordo com uma nova metodologia denominada de pedagogia empresarial, cujo objetivo está em proporcionar um ambiente saudável no que tange a comunicação e as relações entre as pessoas, visando a formação no âmbito profissional do trabalhador.

De acordo com Almeida (2006), As formas como as pessoas se comunicam e se relacionam passam a ser fator de peso no encaminhamento de sua formação profissional. A formação profissional não cessa com a conclusão de um curso (qualquer que seja), ela precisa continuar e acomodar-se no espírito do profissional sob pena de se dissipar e desaparecer com o tempo. Almeida (2006).

A FUNÇÃO DO PEDAGOGO DENTRO DA EMPRESA

Atualmente, o pedagogo deixou de ser apenas o “guardador de crianças”, e assumiu outras atribuições, sendo que o mesmo é considerado um especialista em educação e ensino, e durante o seu percurso são exigidos novos conhecimentos, habilidades e até mesmo competências.

Nos dias atuais, a figura do pedagogo está atrelada não só a escola, mais também a outros espaços que intencionam propósitos semelhantes à educação formal.

Vale ressaltar que o campo de conhecimento da pedagogia consiste em ser o estudo sistemático da educação através de ações, processos, influências, estruturas que atuam diretamente não apenas no desenvolvimento humano, como também nas relações grupais, independente da classe social, podendo estes ser no trabalho, na rua, fábricas,

política e até mesmo meios de comunicação. (Libâneo, 2002)

No entanto, diante deste contexto, Libâneo nos revela o verdadeiro significado da pedagogia:

A Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. (2000, p.22).

Entretanto, ao analisarmos a pedagogia e a sua função, pode-se dizer que ela objetiva a melhoria da qualidade de vida das pessoas, bem como a ampliação da capacidade de trabalho, sem falar que ela nos direciona para um olhar mais humano em relação às pessoas, nos impulsionando conhecer o

nosso semelhante mais afundo.

No que tange a empresa, o que se pode destacar é que a pedagogia auxilia no planejamento, organização, sistematização e fomentação da elaboração dos projetos.

O trabalho do pedagogo dentro da empresa está intrinsecamente ligado aos recursos humanos, considerado o pontapé inicial para que a empresa tenha o seu êxito garantido.

Assim, durante a década de 70, concomitante ao surgimento dos sindicatos, nasce a necessidade de uma formação profissional dentro do ambiente de trabalho, haja vista que a escola formal não estava atendendo as necessidades do ambiente de trabalho.

Ferreira (1985) destaca que “o pedagogo ganha importância dentro do ambiente empresarial, partindo do princípio que ele tem por função a qualificação das pessoas em diversas

áreas, a fim de aprimorar o trabalho, podendo esta ser na área administrativa, operacional ou até mesmo gerencial, visando sempre a melhoria da qualidade e a produtividade organizacional.

A conexão entre pedagogo e empresa é fundamental, uma vez que a aprendizagem é um processo cada vez mais presente nas empresas, e as pessoas envolvidas só encontram significado na aprendizagem, a partir do momento que elas passam a compreender o porquê do aprender.

Gomes (Apud Eleonora 2007, p. 91) nos aponta que:

Estamos vivendo na sociedade do conhecimento, na qual o principal ativo de uma organização é o conhecimento de seus colaboradores. Portanto, torna-se imprescindível qualificar, especializar, atualizar e reter estas pessoas. E esta atualização começa pelo diálogo, palavra oriunda do grego que significa “livre fluxo de significados em um grupo”.

Só assim é possível que novas idéias surjam, ampliando a percepção que cada indivíduo não conseguiria ter sozinho. Neste cenário, a educação corporativa é a chave para reter este capital intelectual.

Vale considerar que a busca pelo conhecimento nos acompanha ao longo de toda a nossa vida, e isso não deve ser diferente dentro de uma empresa, levando em conta que assim como na escola, lá se encontram reunidas pessoas distintas, com personalidades variadas, mas que buscam alcançar um único objetivo, ou seja, desempenhar um bom trabalho e deixar um bom legado, respectivamente.

Independente do ambiente, o objetivo da pedagogia é buscar a promoção de mudanças no comportamento das pessoas, portanto, vale dizer que a pedagogia aplicada na escola se difere da que é aplicada na empresa. Isso ocorre devido à política institucional

e os objetivos pretendidos, embora a base seja sempre a busca pelo conhecimento. A esse processo de mudança provocada no comportamento das pessoas em direção a um objetivo chamamos de aprendizagem e aprendizagem é a especialidade da Pedagogia. (Holtz, 1999, p.06)

Contudo, em relação à educação, vale ressaltar que ela não ocorre apenas no ambiente escolar, ela se encontra presente em diversos locais, incluindo a igreja, a família, o trabalho e até mesmo outros locais, e todo tipo de comportamento ou até mesmo atitudes são responsáveis pela construção da educação ou de um padrão comportamental.

A educação não termina quando o aluno se forma na escola tradicional. Na antiga economia, a vida de um indivíduo era dividida em dois períodos: aquele que ia para a escola e o posterior a sua formatura, em que

começava a trabalhar. Agora espera-se que os trabalhadores construam sua base de conhecimento ao longo da vida. (Meister, 1999, p.23).

Portanto, a educação sofreu alterações drásticas ao longo dos anos, deixando de estar presente apenas no ambiente escolar, passando a atuar em diversos segmentos.

Diante desta situação, o pedagogo também teve que se adequar as mudanças, capacitando-se de acordo com as novas demandas da sociedade e ampliando o seu campo de atuação.

Então, é neste contexto de mudanças que surge o termo pedagogia empresarial, ao longo da década de 80, criado pela professora Maria Luiza **Marins Holtz**.

Esse novo termo chegou para nomear todas as atividades que são referentes ao desenvolvimento não só pessoal, mas também profissional das pessoas lotadas dentro de determinada empresa, envolvendo também os cursos, projetos e programas

de treinamentos pertinentes.

Aos poucos o pedagogo empresarial vai ganhando espaço de acordo com os benefícios que este poderá oferecer dentro da empresa, sem falar no seu papel de difusor da educação.

O pedagogo empresarial deve buscar estratégias e métodos que garantem uma melhor aprendizagem em prol da unificação da troca de informações e conhecimentos no seu ambiente de trabalho.

De acordo com Lopes (2006, p.74), o pedagogo empresarial “promove a reconstrução de conceitos básicos, como criatividade, espírito de equipe e autonomia emocional e cognitiva”.

Ribeiro (2010, p. 13) afirma que “A pedagogia empresarial se ocupa basicamente com os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes diagnosticados como indispensáveis/necessários à melhoria da produtividade”.

O pedagogo empresarial deve sempre equacionar as relações humanas em prol

de um bem comum, seja este em torno do grupo, ou até mesmo em relação aos objetivos da empresa.

Em Ferreira apud Ribeiro, (2004,p.9), pode-se encontrar que “Um dos propósitos da Pedagogia Empresarial é a de qualificar todo o pessoal da organização nas áreas administrativas, operacional, gerencial, elevando a qualidade e produtividade organizacional”

Cabe a este profissional também estimular a valorização de cada colaborador, de acordo com o seu limite de aprendizagem, visando sempre o estabelecimento do bem estar comum dentro da empresa, priorizando o respeito à hierarquia, de acordo com o cargo de cada um.

A pedagogia empresarial interfere diretamente na organização da empresa.

Ribeiro (2010, p.10) afirma que Enquanto articulador de propósitos organizacionais e individuais, o Pedagogo Empresarial pode ser considerado um líder que interage com

outros líderes dentro da dinâmica organizacional. Desse modo, assume esse papel e entender suas nuances em si e nos outros permite o desenvolvimento de habilidades gerais e específicas, especialmente em termos

da emissão de juízos acerca dos comportamentos, das competências e das habilidades a serem desenvolvidas.

Lopes (2006, p.74) afirma que o pedagogo empresarial “promove a reconstrução de conceitos

básicos, como criatividade, espírito de equipe e autonomia emocional e cognitiva”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao fim do trabalho, conclui que a função do pedagogo empresarial é primordial no que tange a organização e manutenção do ambiente da empresa, a fim de que este seja saudável no que diz respeito às relações interpessoais, e lucrativo em relação à empresa assistida.

Assim, o surgimento da pedagogia empresarial foi um processo necessário, após tantas inovações e necessidades de se estabilizar o sistema econômico em nível mundial.

Passou-se a considerar que a educação não era restrita apenas ao ambiente escolar, ela poderia estar em todos os lugares, desde uma praça até mesmo dentro de uma igreja ou empresa. Todo

ambiente é responsável por ensinar algo aos homens.

O que se buscava com essa pedagogia era uma unificação da empresa, independente do cargo que o colaborador ocupava, em prol de um único objetivo, ou seja, o sucesso da empresa e o bem estar dos funcionários.

Os colaboradores, como passaram a serem chamados os funcionários, eram os grandes responsáveis pelo sucesso da empresa, independente do cargo que estes ocupavam, respeitando a hierarquia ali presente, uma vez que esta está presente em qualquer lugar, sendo que por este motivo eles precisam sempre estar bem e em harmonia com o grupo.

Com essa pedagogia foi e é possível organizar treinamentos, cursos e possibilitar inovações pertinentes àquela empresa.

O pedagogo empresarial também é responsável por promover a construção e até mesmo reconstrução dos conceitos básicos, proporcionar o espírito de equipe e promover uma autonomia, não só emocional, como também cognitiva em relação aos funcionários.

Outro fator atribuído ao pedagogo empresarial está na organização do ambiente, equação das relações humanas e qualificação do pessoal.

Atualmente, a pedagogia empresarial vem sendo citada nas universidades, porém

ainda não recebeu o destaque necessário a fim de que se conheça bem essa profissão, haja vista que a visão geral da sociedade é que o pedagogo só pode estar inserido dentro das unidades escolares, executando as funções de professor, coordenador ou até mesmo gestor, mas nunca dentro de uma empresa, auxiliando na organização da mesma. Acredito que este profissional é de grande importância dentro de determinada empresa, porque ele promove não só o conhecimento, mas também a harmonia do local, bem como se preocupa com o bem estar social das pessoas, ocasionando consecutivamente um local mais propício e saudável para o trabalho.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.

FERNANDES, Claudio de Almeida. Teoria Neoclássica - Princípios básicos da Organização, São Paulo, 15.out.2010. Disponível em: www.lidernato.com.br Acesso em 23 de fevereiro de 2017.

HOLTZ, Maria Luiza Martins. Relações humanas. Disponível em: <http://www.sorocaba.com.br/relacoeshumanas/index.shtml?1002374329> Acesso em 24/02/2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? 6ª. Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

LOPES, Izolda (org), TRINDADE, A B. CARVALHO, Cláudia e CADINHA, Márcia Alvim. Pedagogia Empresarial uma nova visão de aprendizagem nas organizações. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2006.

MALTEZ, José Adelino. Disponível em: <http://maltez.info>. Acesso em: 04 de março de 2017.

MEISTER, Jeanne C. Educação corporativa: A Gestão do Capital Intelectual Através das Universidades Corporativas. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. Temas atuais em pedagogia empresarial: aprender para ser competitivo. 3ª edição – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

TOMAZETTE, Marlon. A teoria da empresa: o novo Direito „Comercial“. Jus Navigandi, Teresina, ano 7, n. 56, 1 abr. 2002. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/2899>>. Acesso em: 05 de março de 2017.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Fotos: <http://www.colegiogeracaobauru.com.br/wp-content/uploads/2012/06/Aula-de-Artes-18.jpg>



MARISA RAMOS PEREIRA SIMÕES

Professora de educação infantil e ensino fundamental na E.M.E.F. Teófilo Benedito Ottoni e Professora de educação Básica I na E.E. Professor Adalberto Mecca Sampaio. Pedagoga pela Faculdade Sumaré, pós-graduada em educação inclusiva e deficiência intelectual pela PUC de São Paulo, Graduada em Artes Visuais pela (FAMOSP), Faculdade Mozarteum de São Paulo.

Esta é uma pesquisa bibliográfica que utilizou uma abordagem qualitativa, possibilitando aos educadores maior compreensão sobre a importância das artes visuais no desenvolvimento social e cognitivo de crianças até cinco anos de idade. A pesquisa teve como principal objetivo identificar as características e a importância do trabalho com artes visuais na educação infantil no município de São Paulo, fazendo relevantes apontamentos ao ensino da disciplina e o papel do professor neste processo, demonstrando que as Artes Visuais expressam de maneira criativa o pensamento do ser humano, suas emoções, anseios, história e cultura. Os resultados obtidos por meio do estudo, demonstram que as Artes visuais possuem papel fundamental no desenvolvimento do sujeito, estando totalmente inserida nas diversas atividades desenvolvidas com as crianças pequenas em todas as suas fases de escolarização.

Palavras-chave: Artes Visuais; Educação Infantil; Papel do Professor

INTRODUÇÃO

Considerando que a arte é uma atividade humana das mais antigas, ligada a percepção, ideia ou emoção, que incita tanto a consciência do criador da obra quanto dos que a apreciam, constituindo-se única e diferente, ponderando também que a aula de artes em muitas instituições de ensino fundamental é tida como mero momento de descanso entre as aulas e o modo como o trabalho realizado nas instituições de educação infantil é visto por uma parcela da sociedade sem a devida valorização, o estudo das Artes Visuais e seus fundamentos na educação auxilia de maneira positiva na compreensão e interesse pela disciplina de maneira ampla no desenvolvimento do sujeito.

DEFINIÇÃO DE ARTES

Para Adami (2006) o termo arte vem do latim *ars*, que significa habilidade. A autora explica que tal habilidade é definida como uma atividade que manifesta a estética visual desenvolvida por artistas que se baseiam em suas próprias emoções. Segundo Adami, a arte é um reflexo da época e cultura vivida e existe desde os primeiros indícios do desenvolvimento do homem. Inicialmente era utilizada para suprir necessidades de sobrevivência, tais como utensílios de cozinha e inscrições em cavernas. Para Edna Nascimento e Helenice Maria Tavares (2009), a Arte é uma forma utilizada pelo ser humano para expressar suas emoções, história e cultura, por meio de valores estéticos como beleza e equilíbrio. Ambas explicam, que a arte pode ser representada também por intermédio da música, escultura, pintura, cinema e na dança. Isso porque, após seu surgimento há milhares de anos, a arte evoluiu e ocupou um importantíssimo espaço na nossa sociedade, podendo ser vista ou percebida pelo homem de diferentes maneiras: visualizadas, ouvidas ou mistas (audiovisuais).

O ENSINO DA ARTE

Ferreira (2015) explica que no Brasil o ensino de Arte teve início a partir da educação jesuítica ainda no período colonial, sendo este o primeiro sistema de ensino formal do país. Segundo Ferreira, a metodologia utilizada na época priorizava o estudo da arte literária mais valorizada do que o trabalho manual. Contudo, em contrapartida a esse ensino formal, voltado prioritariamente para a elite, havia as escolas de artífices

que funcionavam como oficina de artesãos onde eram ensinados trabalhos artesanais e agrícolas, desvalorizando o trabalho manual que era tido como um ofício voltado para as classes menos favorecidas. Em relação ao uso da linguagem e da formação artística Ferreira (2015), elucida que este priorizava somente a elite que possuía uma educação diferenciada em vários aspectos. A partir de tais acontecimentos históricos o barroco jesuítico foi tido como uma junção das referências do modelo português com o modo de fazer dos artesãos brasileiros. Dessa forma caracterizou-se uma Arte popular que interligava a influência de distintas camadas sociais. Com a República iniciou-se a escola tradicional e passou a haver certa preocupação com o Ensino da Arte, o qual era baseado no desenho como fazer técnico e científico e não mais como um aprendizado significativo e de qualidade. As ideias desse ensino eram

defendidas por Rui Barbosa que buscava a implantação da Arte como disciplina nas escolas primárias e secundárias como obrigatórias. No entanto, a educação só passou a ser mais democrática após o início da Escola Nova em 1930, valorizando os aspectos psicológicos dos alunos e o processo de aprendizagem rompendo os ideais da escola tradicional e o educador passou a enfatizar a livre expressão dos educandos. Além disso, a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foi um marco relevante na história do Ensino de Arte no Brasil, pois, baseados na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa promoveram uma melhoria significativa para um ensino de qualidade em que muitos arte educadores passaram a trabalhar a partir de três eixos de aprendizagem significativa em arte: fazer artístico do aluno, a apreciação do aluno (dos próprios trabalhos, dos de colegas e dos artistas) além da reflexão sobre a arte como

objeto sociocultural e histórico. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais da Arte BRASIL (1988), autores como John Dewey, Victor Lowenfeld e Herbert Read, acreditavam que as potencialidades criativas se desenvolveriam naturalmente em estágios consecutivos, desde que oferecessem condições apropriadas para que as crianças pudessem se expressar livremente, isso significava que tudo era permitido. Tais princípios induziram os professores a se tornarem muito passivos, não intervindo nas criações dos alunos. Entretanto, na década de 60 houve uma reorientação de pensamento sobre o ensino de artes vinculada as intenções da época, buscando deliberar as contribuições específicas das artes para a educação do ser humano.

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) sugere que as Artes Visuais sejam abordadas de maneira que faça parte do cotidiano da criança na escola, pois, nesta faixa etária ela rabisca o chão, as paredes e os muros, desenhando seu próprio corpo, pinta objetos e cria sua marca. BRASIL (1998), informa que a educação infantil ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua por meio do trabalho com linguagem envolvendo expressões orais e escritas auxiliam na ampliação das capacidades de comunicação e de acesso ao mundo letrado e tal ampliação relaciona-se ao desenvolvimento gradativo associado as quatro competências básicas do sujeito: Falar, ouvir, ler e escrever. Isso porque, a linguagem artística adquire caráter ainda mais significativo na escola, considerando que ela abrange os aspectos cognitivos, afetivos,

intuitivos, sensíveis e estéticos. Além disso, o processo de criação artística ao mesmo tempo que contribui para a formação intelectual das crianças promove também o domínio corporal, o artifício de expressão e de comunicação e favorece seu relacionamento interpessoal tornando-as mais participativas e flexíveis. Para Barbosa (1991), a arte deve ser uma fonte de alegria e prazer para a criança quando permite que ela constitua seus pensamentos e sentimentos presentes em suas criações. Para este autor, a arte tem influência importante sobre o desenvolvimento da personalidade infantil, de maneira que a atividade artística deve ser estimulada por meio dos sentidos da imaginação e de atividades lúdicas ampliando as possibilidades cognitivas, afetivas, sociais e criadoras da criança. Segundo Ferraz, (2001) a educação por meio da Arte é na verdade um movimento

educativo e cultural, que tem como objetivo a formação do educando como ser completo, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático, valorizando os aspectos intelectuais, morais e estéticos, além de procurar despertar sua consciência respectiva ao grupo social ao qual ele pertence.

O PAPEL DO PROFESSOR

Segundo Lavelberg (2003), a arte nas escolas deve ser trabalhada considerando três eixos da aprendizagem como: Produção do aluno, apreciação dos alunos pelos trabalhos deles, dos colegas e dos artistas, além da compreensão da Arte integrada como perspectiva histórica e cultural na sociedade. Segundo Mees (2011), é necessário dar diferentes possibilidades aos alunos de modo que o professor não restrinja a criação deles ao mero desenho com grafite oferecendo-lhes diversas propostas com lápis de cor, lápis de cera e experimentações de diferentes materiais que objetivem o enriquecimento da prática das aulas de artes, pois, desse modo, as crianças poderão perceber as diferentes texturas os variados suportes tendo ainda a possibilidades de transformação de reutilização e criação de

diferentes formas significativas para seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Para Perrenoud (1993), ser mediador entre o aprendiz e o conhecimento é torná-lo sanável no sentido de ajudar na mobilização da aprendizagem cultural por meio da arte encontrando brechas de acesso, tangenciando assim os desejos e as necessidades das crianças aos sentimentos e as informações que elas trazem consigo. Perrenoud também explica que para identificar a arte como objeto de conhecimento é necessário um professor sensível capaz de criar situações em que se amplie a leitura e compreensão do homem sobre seu mundo e sua cultura. Segundo Nascimento e Tavares (2009), o olhar crítico é uma das maneiras de beneficiar essa reconstrução cognitiva, sendo necessário que o educador possibilite à criança o exercício da observação, pois, observação e o saber

artísticos contribuem para as construções perceptivas e reflexivas das crianças. O referencial curricular para a educação infantil apresenta orientações para o professor referente à organização do tempo e do espaço com algumas propostas permanentes, nas quais são oferecidas para as crianças diversas atividades simultâneas como desenhar, pintar, modelar e fazer construções e colagens para que elas escolham o que querem criar. Ele também propõe reflexões referentes a considerar as Artes Visuais como área do conhecimento apontando transformações sobre a metodologia, objetivos e conteúdos relacionando-os a organização da escola em sua proposta curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa realizada, percebe-se que as Artes visuais exercem papel fundamental no desenvolvimento do sujeito, pois, a partir do fazer artístico adquirimos novas habilidades, fazemos novas descobertas, expressamos nossas frustrações, angústias, autoconfiança e aprendemos a valorizar o nosso potencial trocando experiências. Além disso, a Artes auxilia no desenvolvimento criativo e estético, pois, à medida que adquirimos gosto pelas Artes Visuais nos tornamos seres mais críticos e reflexivos. Nesse sentido, as Artes Visuais na educação infantil são importantes para as crianças vivenciarem suas experiências e desenvolver o conhecimento de diferentes produções artísticas. Após apurar que as Artes nos proporcionam um encantamento nas suas mais variadas formas, não podemos deixar de considerar que o contato com elas nos possibilita adquirir novos saberes e que se tratando do universo infantil este componente é extremamente rico dentro das mais diferentes linguagens. Desse modo, é muito importante que haja um espaço nas instituições de Educação Infantil destinado às Artes Visuais da mesma maneira que é importante na alfabetização palavras e textos escritos, para a linguagem visual este espaço abrange atividades que trabalham múltiplos aspectos. Sendo a Arte-Educação um movimento que busca novas metodologias de Ensino/Aprendizagem, esse novo modo de pensar requer uma metodologia que possibilite aos alunos a aquisição de um saber específico que os auxiliem nas descobertas de novos caminhos, bem como na compreensão do mundo em que vivem e suas contradições, sendo imprescindível que o professor seja um pesquisador constante e busque por metodologias e estratégias de ensino na área das Artes Visuais permitindo que os alunos criem suas obras valorizando suas criações e as criações dos colegas, isso ponderando que as crianças precisam sentir que as expectativas a seu respeito são positivas, ou seja, o seu desenvolvimento em Artes requer confiança e representações favoráveis sobre o contexto de aprendizagem. A partir de tantas evidências sobre a importância do ensino das Artes, não podemos esquecer que As Artes Visuais expressam por meio de materiais o pensamento do ser humano, assim como suas emoções, anseios, história e cultura, auxiliando no desenvolvimento da identidade do sujeito, de um povo ou até mesmo de uma classe social. Desse modo, o trabalho com Artes Visuais na educação Infantil é considerado fundamental para o pleno desenvolvimento das crianças em suas diversas fases, haja visto que as Artes contribuem de modo relevante para a formação sensível do indivíduo e por meio do fazer artístico ocorrem diversas e significativas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, ANA; Arte educação no Brasil. Artigos de Revisão, São Paulo. 1986.
- BARBOSA, POLIANA PRISCILA SOUSA, O ensino de artes visuais na educação infantil, Escola de Belas Artes da UFMG, Artigos de Revisão, Belo Horizonte 2015.p.9-71.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Brasília: MEC/SEF, 1971.
- DERDYK, E. Formas de pensar o desenho. Dissertação de mestrado, São Paulo, 132 – 156,1989.
- DONDIS, D. A. Sintaxe da Linguagem Visual. São Paulo: Martins Fontes, 2007. P. 29- 87.
- FERRAZ, M. Para fazer e pensar uma Educação Escolar em Arte. São Paulo: Cortez, 1999 a. cap. 1, p. 13-24.
- FERREIRA, ANA PATRÍCIA, A importância do ensino de artes visuais na educação infantil, Escola de Belas Artes da UFMG, Artigos de Revisão, Belo Horizonte 2015. P. 16-35.
- IABELBERG, R. Para gostar de aprender arte: sala de formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003. P.55-93.
- KRECHEVSKY, M. Avaliação na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001. P.13-54.
- LOWENFELD, V. Desenvolvimento da capacidade criadora. Dissertação de mestrado, São Paulo, 1977. p. 37-98.
- MARTINS, M.; C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.; T. Didática do ensino da arte: A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.
- MOREIRA, A. LOYOLA, O espaço do desenho: A educação do educador. Artigos de Revisão, São Paulo, 1984. P.13 – 27.
- NASCIMENTO, EDNA, TAVARES, HELENICE, MARIA; As artes visuais na educação infantil: possibilidade real de lúdico e desenvolvimento. Revista universidade católica de Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 169-186, 2009.
- OSTROWER, F. A construção do olhar, São Paulo Companhia das Letras, Revista acadêmica v.I,1995. p.167-182.
- PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971 p13 - 156.
- PILLAR, A. D. P. Desenho e construção de conhecimento na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. P.36-147.VIGOSTSKY, L. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

TRAGÉDIA, EPOPEIA E ROMANCE: A GRANDEZA DE HÉRCULES A PARTIR DE TRÊS GÊNEROS LITERÁRIOS

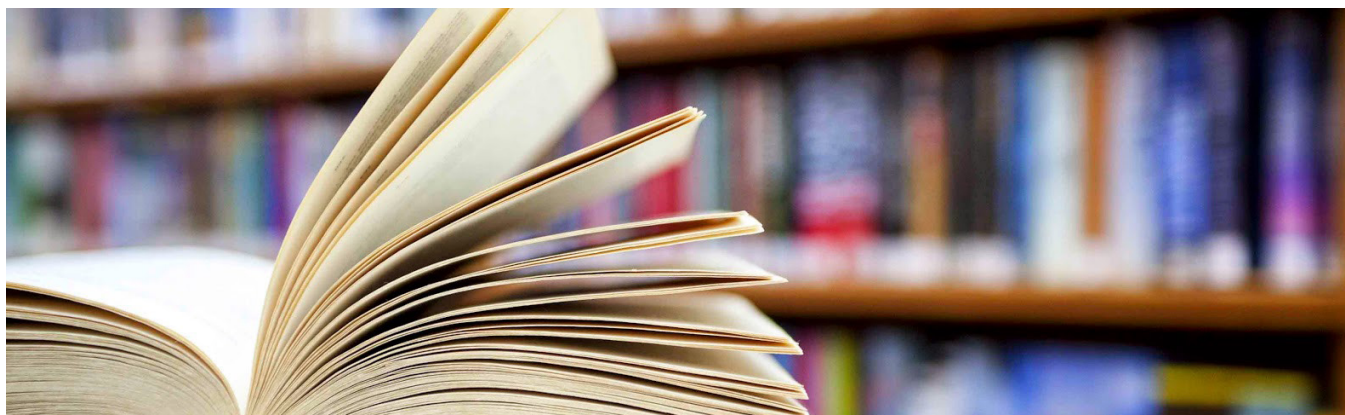


Foto: <http://pigmentof.com/wp-content/uploads/2015/08/livros.jpg>



GIOVANNA SANTOS ALVES DE LIMA

1 Graduação em Letras – Português/Inglês pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2013); Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de São Paulo (2017); Professora de Inglês na Associação Alumni.

O presente trabalho tem como proposta analisar a história do herói Hércules a partir de diferentes gêneros literários apontando a questão da grandeza do herói como principal ponto de comparação. Para tanto, são utilizadas três obras: Metamorfoses, Livro IX da epopeia de Ovídio; Hércules, uma tragédia de Eurípides; e Os Doze Trabalhos de Hércules, romance infantil de Monteiro Lobato. Além disso, será demonstrado a partir da obra de Monteiro Lobato como o autor realizou alterações na história do herói a partir da mudança de gênero e suas intenções.

Palavras-chave: Tragédia; Epopeia; Romance; Hércules.

INTRODUÇÃO

A tragédia grega de Eurípides (484 a.C.– 406 a.C.) é escrita em 1428 versos onde apenas um momento da história de Hércules é relatado. A ação se passa em Tebas, cidade onde Lico, um usurpador, havia assassinado Creonte, o rei e pai de Mégara, e tomado o poder. Hércules vivia em Tebas e era casado com Mégara, mas o herói não aparece no início da obra pois que realizava seu décimo segundo trabalho. Já a obra *Metamorfoses*, poema épico de Públio Ovídio Nasão (Publius Ovidius Naso) (43 a.C.-18 d.C.), escrito em quinze cantos, desenvolve-se em um entrelaçamento de diversos mitos gregos e romanos sobre

transformações de seres em uma linha temporal. O Livro IX dessa epopeia, assim como na tragédia euripidiana, apresenta apenas uma passagem da vida de Hércules após ter matado os filhos e sua esposa, Mégara, e ter realizado os doze trabalhos que o Oráculo de Delfos – o mais famoso templo para consultas às divindades gregas – o aconselhou a realizar para redimir seus atos.

Em *Os Doze Trabalhos de Hércules*, a história do herói é narrada a partir dos personagens do Sítio do Picapau Amarelo que, ao voltarem no tempo para a Grécia antiga, acompanham de perto os doze trabalhos hercúleos. Pedrinho, Visconde e Emília não só têm

a oportunidade de assistir a esses feitos históricos como também se tornam amigos e conselheiros do herói ensinando Hércules inúmeras lições importantes sobre amizade, educação e conhecimento.

Segundo Mircea Eliade (2010), a função primordial do mito acaba por ser a de dar exemplos de ritos e atividades humanas, seja sobre trabalho, educação, arte, casamento, entre outros. Hércules não foge à regra e os três escritores têm o intuito de passar algum ensinamento por meio dos feitos do herói e, como será tratado nesse trabalho, por meio de sua grandeza.

OS GÊNEROS TEXTUAIS

Marie-Charlotte Schneider (2013) afirma que um gênero literário corresponde a um conjunto de trabalhos que partilham as mesmas características, sendo o

romance, o teatro e a poesia seus principais representantes. Aristóteles (2010, p.110) define a tragédia da seguinte forma: “Tragédia é a imitação de uma ação importante e completa,

de certa extensão; num estilo tornado agradável pelo emprego separado de cada uma de suas formas, segundo as partes: ação apresentada não com a ajuda de uma

narrativa, mas por atores, e que, suscitando a compaixão e o terror, tem por efeito obter a purgação dessas emoções”.

Ao tratar da tragédia grega, Albin Lesky, por sua vez (2006, p.24) coloca que centro da tragédia é o herói glorioso que também carrega o fundo negro da morte e de um mundo sombrio. Tratando da catarse imposta por Aristóteles como componente da obra, Lesky afirma que, nos dias de hoje, a purificação das emoções já não se aplica. O termo, que foi estudado por Wolfgang Schadewaldt, está ligado ao alívio combinado com o prazer. Em Poética, Aristóteles (2010, p.103) define a poesia como “imitação da ação”, a qual é feita por meio da linguagem, ritmo e harmonia, sendo que esses aspectos podem ser trabalhos separada ou conjuntamente. As espécies de poesia, porém, diferem entre si de acordo com o meio de imitação, o objeto de imitação e o modo de imitação. De acordo com essa diferenciação, a epopeia difere

da tragédia e da comédia por ser uma narrativa, enquanto essas duas são dramáticas. Já a tragédia se diferencia da comédia quanto ao objeto de imitação: a tragédia imita indivíduos de boa índole, enquanto a comédia imita os de baixa índole. A tragédia e a epopeia são iguais no que diz respeito ao objeto de imitação, mas a epopeia possui um metro único e é composta em forma narrativa, além de ser mais extensa. A tragédia, porém, possui mais elementos constitutivos que a epopeia, como escreve Aristóteles: “porque todas as partes da poesia épica se encontram na tragédia, mas nem todas as da poesia trágica intervêm na epopeia” (2010, p.110). Aristóteles nos dá a definição da poesia trágica: “É, pois, a tragédia imitação de uma acção de carácter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada e com as várias espécies de ornamentos distribuídas pelas diversas partes [do

drama], [imitação que se efectua] não por narrativa, mas mediante actores, e que, suscitando o terror e a piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções”. (ARISTÓTELES, 2010, p.110) Por ser uma ação representada por meio de atores, o cenário também é, necessariamente, uma das partes da tragédia. Os elementos qualitativos da tragédia são: fábula, caracteres, falas, ideias, espetáculo e canto. O mais importante, porém, é a ordem das ações, pois é por meio delas que as personagens mudam seu destino de felicidade para o infortúnio, ou o contrário. “[...] por isso, as acções e o mito constituem a finalidade da tragédia, e a finalidade é de tudo o que mais importa” (ARISTÓTELES, 2010, p.111). Dentro da fábula, ou mito, há meios pelos quais ocorrem a “purificação das emoções” (2010, p.110), ou a chamada catarse. Há dois tipos de fábulas: a fábula simples e a fábula complexa. Segundo Aristóteles (2010, p.117), a

fábula simples ocorre quando há mudança do destino sem a utilização do reconhecimento ou da peripécia, mas ainda assim deve ocorrer de forma una e coerente. Já a fábula complexa ocorre quando há a utilização de um desses elementos isolados ou de forma conjunta. É de suma importância, porém, que o reconhecimento e a peripécia surjam da estrutura interna da fábula como resultado de acontecimentos anteriores seguindo regras de necessidade ou verossimilhança. Quanto à definição de reconhecimento e peripécia, Aristóteles explica que: “Peripécia é a mutação dos sucessos no contrário, efectuada do modo como dissemos; e esta inversão deve produzir-se, também o dissemos, verossímil e necessariamente. [...] O „reconhecimento“, como indica o próprio significado da palavra, é a passagem do ignorar ao conhecer, que se faz para amizade ou inimizade das personagens

que estão destinadas para a dita ou desdita. A mais bela de todas as formas de reconhecimento é a que se dá juntamente com a peripécia [...]”. (ARISTÓTELES, 2010, p.118) Quando o reconhecimento se dá juntamente com a peripécia, o resultado é o terror e a piedade, que é a finalidade da tragédia, uma vez que ela é a imitação de ações que despertam esses sentimentos. O terceiro elemento da fábula é a catástrofe, uma ação dolorosa, como são as mortes em cena. As partes quantitativas das tragédias são: prólogo, que antecede a entrada do coro; episódio, que são as cenas entre dois cantos corais; êxodo, que é o desfecho da história, ou o chamado epílogo; e coral, dividido em párodo, sendo esse o primeiro canto do coro, e estásimo, que é o canto que separa dois episódios. Algumas tragédias também apresentam o canto dos atores e o Comos, diálogos líricos entre o coro e uma

personagem que acaba substituindo o estásimo (ARISTÓTELES, 2010, p.119). Aristóteles (2010, p.120) indica a forma para que a tragédia seja feita do modo mais correto e atinja seu objetivo. Para isso, o poeta não deve representar homens bons que passem da boa para má fortuna, nem homens maus que passem da má para a boa fortuna. É necessário que uma tragédia se proponha a um fim único e que a mudança da felicidade para infelicidade aconteça por um erro da personagem e não por sua índole. Aristóteles cita, então, o poeta Eurípides como o mais trágico dos poetas: “A mais bela tragédia, conforme as regras da arte, é, portanto, a que for composta do modo indicado. Por isso erram os que censuram Eurípides, por assim proceder nas suas tragédias, as quais, a maior parte das vezes, terminam no infortúnio. Tal estrutura, já o dissemos, é a correcta. A melhor prova é a seguinte: na cena e nos concursos

teatrais, as tragédias deste gênero mostram-se como as mais trágicas, quando bem representadas, e Eurípides, se bem que noutros pontos não respeite a economia da tragédia, revela-se nos certamente como o mais trágico de todos os poetas". (ARISTÓTELES, 2010, p.121)

Todas as tragédias apresentam os elementos nó e desenlace (ARISTÓTELES, 2010, p.128). Constitui o nó o início da tragédia até o momento em que há a mudança de fortuna, e o desenlace parte dessa mudança de fortuna até o final da peça. Em Hércules, o

nó se constitui, portanto, do início da peça até o momento em que o herói mata sua família, e então se inicia o desenlace da tragédia. Por fim, Aristóteles define a tragédia como sendo a mais estimável forma de poesia dentre todas as outras: "Por consequência, se a tragédia é superior por todas estas vantagens e porque melhor consegue o efeito específico da arte (posto que o poeta nenhum deve tirar da sua arte o que não seja indicado), é claro que supera a epopeia e, melhor que esta, atinge sua finalidade".

(ARISTÓTELES, 2010, p.148)

Por ser de caráter heterogêneo e bastante rico, Schneider (2013) afirma que, ainda hoje, é difícil definir o romance. É de opinião comum, porém, que este é o gênero narrativo por excelência. Os teóricos literários o definem como um récit ficcional escrito em prosa. O romance difere do gênero da novela por sua maior complexidade narrativa e número de personagens, além da maior liberdade formal.

A GRANDEZA DE HÉRCULES

Hércules, segundo Thomas Bulfinch (2013, p.227), era filho de Júpiter com a mortal Alcmena. Desde seu nascimento, Juno, deusa do casamento e esposa ciumenta de Júpiter, declarou guerra ao pequeno herói enviando duas serpentes para matá-lo ainda em seu berço, as quais Hércules estrangulou com facilidade. Ao crescer, Hércules foi submetido a

Euristeu por meio de Juno e forçado a realizar os doze trabalhos hercúleos.

Eurípides conta por meio de um poema trágico a volta de Hércules (2003) a sua casa após a realização de seus trabalhos para encontrar sua família feita refém por Lico, um usurpador que havia matado o rei, sogro de Hércules, e pretendia matar

toda sua família crendo que o herói estava também morto.

Refugiados no altar que Hércules havia construído para Zeus, Anfítrio, Mégara e seus três filhos tinham como sua única esperança o retorno do herói para que fossem salvos. Hércules acaba voltando e mata Lico para salvar sua família, porém, quando está se preparando

para oferecer um sacrifício aos deuses, Hera, esposa de Zeus, ordena que as deusas Íris e Lissa enlouqueçam-no. Louco, o herói pega suas armas e mata sua esposa e seus três filhos, pois agora os via como inimigos. Prestes a matar seu pai mortal, Anfitrião, Atena, sua protetora, o coloca em sono profundo.

Ao despertar, Hércules vê a tragédia que causou e decide cometer suicídio. Teseu, a quem Hércules havia ajudado a sair do Hades, chega a tempo de impedi-lo e convencê-lo a ir a Atenas com ele, onde ele o daria terras. O herói aceita, pede para que Anfitrião sepulte o corpo da esposa e dos filhos, e sai acompanhado de Teseu.

O tema central da obra é a grandeza de Hércules. Segundo Cristina Rodrigues Franciscato (2003), “a rápida reviravolta da Sorte, que o levou do mais completo poder para a mais profunda demência, não seria tão

dramática se sua grandeza não fosse reiteradamente ressaltada na primeira parte da peça” (p. 24). Lico, no início da obra, coloca em dúvida a grandiosidade de Hércules, sendo rebatido por Anfitrião e suas histórias sobre o herói.

“LICO: [...] Tu, por toda Hélade, lançaste vanglórias vãs / de que Zeus compartiu tua mulher e congerou teu filho. / E tu, que foste chamada esposa de excelente homem, / que venerável feito foi realizado por teu esposo? / Se aniquilou, se matou a hidra do pântano / ou a fera Némea, que com redes capturou, / mas diz ter destruído, sufocando-a com o braço? / Debateis com estes argumentos? Por causa deles, / não devem morrer os filhos de Hércules? / Ele teve reputação de bravura – nada sendo - / em luta com feras. Quanto ao resto foi covarde. [...]

ANF.: Que Zeus proteja a parte de Zeus de seu filho. / Quanto a mim, Hércules, importa-me mostrar / com

palavras a ignorância deste homem sobre ti, / pois não se deve permitir que tenhas má reputação. / Primeiro, portanto, as acusações nefandas – pois / considero nefando acusar-te de covardia, Hércules – / com o testemunho dos deuses, devo afastar de ti [...]”. (EURÍPIDES, 2003, p.76-77)

Assim como Anfitrião, Mégara também deixa claro que não tem dúvida alguma do quão glorioso o herói é, afirmando “meu esposo tem glória que dispensa testemunhos” (p.290). O coro também homenageia Hércules no primeiro estásimo, que era considerado morto, cantando seus grandes feitos e fazendo disso uma grande homenagem ao herói.

Nessa tragédia, a imagem grandiosa de Hércules é construída a partir do discurso das outras personagens, como nos exemplos já citados. Mégara ainda reafirma o poder de Hércules em outros dois momentos. Em um desses momentos ela clama para

que o herói volte para salvar sua família dizendo “é bastante que venhas, ainda que como sonho, / pois vis são os assassinos de teus filhos” (p.97), ou seja, somente a imagem de Hércules já é mais forte e poderosa que seus inimigos. No momento em que Hércules retorna dos infernos, Mégara dá a confirmação da grandeza exagerada do herói:

“MÉG.: Este é aquele que ouvíamos estar sob a terra, / se é que não vemos um sonho em plena luz. / O que digo? Que sonhos olho em minha aflição? / Este não é outro se não teu filho, velho! / Venham crianças, suspendei-vos ao peplo paterno. / Ide, apressai-vos, não o deixeis ir, pois ele é, / para vós, nada inferior a Zeus salvador!” (EURÍPIDES, 2003, p.99)

Mégara coloca Hércules em termos de igualdade de poder e grandeza comparado a Zeus, o maior deus do

Monte Olimpo. A grandeza demasiada na qual Hércules se encontra chega perto de se tornar sua hýbris, segundo Franciscato (2003):

“Em resumo, a hýbris, da visão tradicional, é uma espécie de ofensa aos deuses: atos, palavras ou mesmo pensamentos por meio dos quais o mortal esquece as limitações que lhe são próprias, compete aos deuses e procura adquirir seus atributos, provocando a hostilidade divina. (...) A hýbris gera necessidade de reparação dos limites transgredidos, que se manifesta como punição divina.” (p. 30)

Hércules, porém, não chega a cometê-la em Eurípides. Sua natureza é apenas de uma grandeza demasiada, fato ligado ao momento de loucura do herói que foi invertido por Eurípides e colocado após os trabalhos. Franciscato nos diz que isso se dá “provavelmente para mostrar a queda do herói

no ápice da glória” (2003, p.27). Sob efeito da loucura enviada por Hera e por causa dos atos que cometeu, Hércules perde seu posto de grandeza.

Íris, mensageira da deusa Hera, justifica o motivo da loucura enviada pela deusa: “ou os deuses de nada valerão / e grandes serão os mortais, se não for punido” (2003, p. 119), ou seja, Hércules tinha de ser rebaixado do status que adquiriu por causa de seus grandes feitos, pois estava ameaçando os deuses.

Por ser filho ilegítimo de Zeus e Hera a deusa que rege o lar, os dois são inimigos desde que Hércules nasceu. Hércules, porém, era protegido por Zeus e pelo destino, ou seja, enquanto Hércules não terminasse seus trabalhos, Zeus não permitiria que nenhum mal o acontecesse. “Ele pôde preservar Hércules até o término dos trabalhos. Depois, o herói, com grandeza perigosa para um mortal, devia ser punido para que

a ordem do mundo fosse preservada [...]” (2003, p.45).

Em Ovídio, por outro lado, Hércules é um herói grandioso, mas não de forma perigosa para os deuses. Sua grandiosidade, aqui, aparece na forma de agressividade, característica destacada por Aqueloo algumas vezes durante seu relato da história: “Uma história muito triste; por qual motivo os perdedores discorrem / Sobre suas batalhas sem nenhum prazer? Mas eu lhe contarei. / Não é tão mau perder se foi glorioso/ Ter lutado, e se a grandeza do vencedor / Lhe dá alguma satisfação” (2003, p.181).

Hércules, semideus de força extrema, aprendeu a lidar com seus problemas de forma que sua força sempre foi sua maior arma. Ao início do Livro IX (2003, p.181), Hércules enumera razões a Eneu para que ele o escolha como genro, começando por seus feitos heróicos, todos realizados graças à sua força, e

por ter passado toda sua vida sendo perseguido por Juno, esposa de Júpiter. Aqueloo

não concorda com seus argumentos e insulta o herói bem como sua ascendência divina. Hércules, por sua vez, não era bom com palavras e já mostra sua agressividade:

“[...] Ele ficou ali, encarando-me, / Tentando controlar; as duras pernas, seu impulso agressivo, / E finalmente retrucou: „Eu falo melhor / Com meus punhos do que com minha língua. / Como é provável que eu ganhe / A luta, eu lhe concedo a láurea da polêmica” (OVÍDIO, 2003, p.182)

Ao fim da história, já casado com Dejanira, Hércules realiza um ritual de agradecimento no altar de Zeus e, por conta do manto envenenado que estava vestindo, acaba morrendo queimado. Nesse momento o herói percebe que sua força extrema de nada poderia ser útil nessa situação e se lamenta por

isso: “[...] Mas agora / Uma nova perdição cai sobre mim, uma contra qual / Não posso combater com meus braços e minha coragem” (2003, p.186).

Ao ver seu filho nessa situação, Júpiter fica contente, pois somente a parte mortal de Hércules herdada de sua mãe teria um fim naquele momento. Júpiter poderia, finalmente, ter seu filho consigo no Monte Olimpo. Pensando desta maneira, Júpiter se volta aos seus irmãos e reitera o merecimento de seu filho por sua coragem e grandeza:

“E os deuses ficaram perturbados pelo campeão da terra / Quando Júpiter, com voz alegre a eles se dirigiu: „Deuses, / Esse temor de vocês é meu deleite; meu coração / Rejubila-se. O povo que governo e tutelo / Está grato, que os seus favores guardem meu filho. / Ele merece isso apenas pelos seus inúmeros méritos, mesmo assim eu /

Me sinto obrigado a lhes pedir esse favor. [...] / Se alguém / Não concordar com que Hércules se torne um deus, / Apesar de todo valor que tem, / Que o deixe afligir-se, mas que / Mesmo contra sua vontade, receba o que lhe é devido” (OVÍDIO, 2003, p.187)

Nessa passagem, Júpiter coloca Hércules como merecedor do posto de um Deus baseado em seus trabalhos e feitos durante sua jornada terrestre, ou seja, mais uma vez, Hércules é reconhecido por sua força que o torna um grande herói.

Para o público infantil, Monteiro Lobato transpõe a história dos doze trabalhos hercúleos para o universo do Sítio do Picapau Amarelo. Neste romance infanto-

juvenil, o autor caracteriza sua personagem principal como “verdadeiro gigante com braços de aço, Hércules é robusto de corpo, mas mole de coração” (2010, p.9). Ao longo da narrativa e por meio de seus amigos do sítio, Hércules realiza seus trabalhos e, ao final, percebe que a força não é o mais importante em um homem:

“Meus amigos: não sei falar. Não recebi a educação... [...] que é o que transforma as criaturas. Minha educação foi só física, como muito bem diz o meu escudeiro.

[...] Quanto ao resto, fiquei como nasci: um terreno baldio, como diz a Emília, onde o mato cresceu sem disciplina. Ela acha que uma criatura sem educação é como um terreno onde só há mato. A

educação é o que transforma esse terreno em canteiro de cultura das artes e ciências úteis e belas. [...] Fui encontrar “produtos da educação” em vocês” (LOBATO, 2010, p. 413)

A grandeza de Hércules retratada por Monteiro Lobato é diferente da dos dois autores da antiguidade.

Aqui, a grandeza de Hércules é construída por meio das lições aprendidas com os três picapaus e por um ensinamento final: “Com os visitantes, o

semideus aprende várias lições. A principal delas, que Monteiro Lobato quer transmitir às crianças, está na importância do estudo” (2010, p.9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as características do herói demonstram sua natureza sobre-humana. Embora o herói possua uma descendência privilegiada,

sua carreira, desde o início, é ameaçada por situações críticas. Após alcançar seu triunfo com a superação de provas extraordinárias, o herói

sempre está condenado ao fracasso e a um fim trágico.

Hércules é retratado como um herói de força extrema nas

três obras tratadas, porém com propósitos bastante diferentes de acordo com o gênero da obra. Por ser uma tragédia, Hércules tem seu tema voltado para a queda do herói em seu ápice. Também seguindo os componentes da tragédia grega, a obra tem a intenção de comentar a questão da *hybris* cometida por Lico e, principalmente, o comportamento que caracteriza uma quase *hybris* do herói. O propósito da obra de Eurípides é a catarse, a onda de sentimentos e a compaixão do público pelo herói em cena.

Em Ovídio, a história de Hércules faz parte do ciclo de metamorfoses narradas pelo poeta na forma de uma epopeia. Aqui, o herói é, sem dúvidas, grandioso, porém não em quantidade desmedida e de forma que cause desequilíbrio no mundo dos deuses. Hércules é um herói de força extrema que não sabe controlar seu ímpeto agressivo e, ao fim da história, se torna, finalmente, um deus.

Monteiro Lobato, o último a publicar sua obra dentre os três autores, atualizou o mito do herói ao utilizar artifícios, como seus personagens de O Sítio do Picapau Amarelo, para que a história pudesse chamar a atenção do público com o qual trabalhava: crianças e adolescentes. Com a presença de Pedrinho, Visconde de Sabugosa e Emília, conhecidos pelas crianças, a história se tornou mais atrativa para esta faixa etária.

Nas obras de Ovídio e Eurípides podemos observar que Hércules é um ser mais bruto, dando mais atenção a sua força extrema, diferentemente da obra de Monteiro Lobato, na qual ele, embora seja extremamente forte, aprende a ser bondoso com a ajuda dos três personagens do Sítio do Picapau Amarelo. Na introdução da obra, Marcia Camargos descreve o Hércules de Monteiro Lobato da seguinte maneira: “Verdadeiro gigante com

braços de aço, Hércules é robusto de corpo, mas mole de coração. Ao lado dele, os três enfrentam feras terríveis, que derrotam graças à combinação de músculos e astúcia” (2010, p. 9).

Um dos expedientes utilizado pelo autor para que houvesse interesse de seu público foi o emprego de um gênero literário que permitisse uma linguagem com um vocabulário coloquial e descontraído a ponto de proporcionar uma leitura educativa, mas que, ainda assim, provocasse deleite em jovens leitores, diferentemente das obras de Ovídio e Eurípides, obras clássicas, que possuem uma linguagem muito mais trabalhada, erudita e destinada a um público totalmente diferente.

Pode-se concluir que a imagem construída do herói em cada uma das obras foi feita a partir de seu público, o que também é influenciado pela escolha do gênero textual.

Monteiro Lobato faz uma narrativa leve, apesar de bastante detalhada, da jornada do herói com o objetivo de passar certos valores às crianças e adolescentes por meio dos personagens do sítio e dos erros de Hércules. Isso tudo se torna possível por meio do gênero textual do romance que permite esse tipo de linguagem coloquial com a presença de diversos personagens.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Poética. Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Sousa. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2010.

BULFINCH, Thomas. O livro da Mitologia: a idade da fábula. Tradução de Luciano

Alves Meira. São Paulo: Martin Claret, 2013.

ELIADE, Mircea. Mito e realidade. Tradução de Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2010.

EURÍPIDES. Hércules. Tradução e notas de Cristina Rodrigues Franciscato. São Paulo: Palas Athena, 2003.

LESKY, Albin. A tragédia grega. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LOBATO, Monteiro. Os doze trabalhos de Hércules. Ilustrações de Cris Eich. São Paulo: Globo, 2010.

OVÍDIO. Metamorfoses. Tradução de Vera Lucia Leitão Magyar. São Paulo: Madras, 2003.

SCHNEIDER, Marie-Charlotte. Les genres littéraires – Le roman, la poésie et le théâtre. Paris : Le Petit Littéraire, 2013.

ALTAS HABILIDADES QUANDO UM POTENCIAL PODE SER UMA DIFICULDADE



Foto: <http://www.laudablebits.com/wp-content/uploads/2016/05/raising-a-smart-kid-2.jpg>



VIVIANE APARECIDA MELON DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Ibirapuera (2008); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo.

Este artigo tem como finalidade apresentar as características dos indivíduos com altas habilidades e como as superdotações podem tornar-se uma dificuldade quando não reconhecidas e adequadamente aproveitadas em contribuição com desenvolvimento dos potenciais dos educandos. O trabalho está organizado em três eixos. Sendo o primeiro, uma apresentação das características dos indivíduos com altas habilidades. O segundo eixo aborda os comportamentos que os alunos podem apresentar em sala de aula, como transtornos de aprendizagem, desinteresse, inquietude, entre outros, quando os seus potenciais não são identificados e devidamente estimulados. No terceiro eixo, há a conclusão do trabalho com a apresentação das estratégias para identificar e trabalhar os potenciais dos alunos com estas características e favorecer o desenvolvimento de talentos, que além de representar uma melhora na qualidade de vida do educando, pode ser uma contribuição para a sociedade, quando o indivíduo com grande potencial traz soluções para problemas presentes no meio.

Palavras-chave: Altas Habilidades; Super Dotação; Potenciais.

INTRODUÇÃO

Diante de comportamentos que constituem empecilhos para o aprendizado, como falta de atenção, inquietude, desinteresse, há a possibilidade de que esta dificuldade aconteça em decorrência da criança ter altas habilidades e estas não serem identificadas e desenvolvidas por meio de atividades estimulantes. Este trabalho tem como objetivo geral identificar as características das altas habilidades e conhecer os comportamentos dos indivíduos que possuem esta característica e como objetivo específico, desenvolver atividades que despertem o interesse e estimulem o potencial destes educandos. O presente trabalho iniciará com uma abordagem das características das altas habilidades, em seguida um levantamento dos problemas comportamentais que surgem a partir da falta de estímulos dos potenciais dos educandos, finalizando com uma reflexão sobre a importância de identificar e explorar os potenciais dos educandos, para que talentos não sejam desperdiçados.

CONCEITO DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

O conceito de altas habilidades ou superdotação refere-se às pessoas que apresentam uma capacidade de aprendizagem em determinada área do conhecimento superior aos demais. Gardner, Renzulli, Perez, entre outros adotam esta denominação em seus trabalhos. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) denomina indivíduos com altas habilidades ou super dotação aqueles que apresentam notável desempenho ou elevado potencial em um dos aspectos a seguir:

- Intelectual:** pensamento fluente e flexível; facilidade para abstrações, associações, raciocínio, compreensão, memorização, resolução de problemas; além de produção criativa e capacidade de lidar com problematizações e julgamentos críticos.
- Acadêmico:** facilidade para concentrar-se e para aprender; possui boa memorização, além de habilidades para organizar o conhecimento e fácil produção acadêmica.
- Criativo:** resolução de problemas de forma inovadora, facilidade em autoexpressão, fluência e flexibilidade.
- Social:** habilidades no tratamento de pessoas, liderança, poder de persuasão e de influência.
- Talento especial:** destaque nas áreas artísticas, tanto plásticas como musicais, dramáticas, literárias.
- Psicomotor:** alto desempenho em movimentos corporais, agilidade, velocidade, força, coordenação motora.

Gardner (1994) em seu trabalho a Teoria das Inteligências Múltiplas e Renzulli (2004) com a Teoria dos Três Anéis trouxeram um conceito inovador para a prática pedagógica que envolve a criança com esta característica. Gardner identificou oito inteligências: Linguística, Lógico-matemática, Musical, Corporal, Sinestésica, Espacial, Intrapessoal, Interpessoal e Naturalística.

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, inclusive para o desenvolvimento do currículo (GARDNER, 1994, p.20)

Renzulli, com o intuito de facilitar a identificação deste grupo de alunos elaborou a Teoria dos Três Anéis, onde para ser considerado um indivíduo com uma capacidade acima da média faz-se necessário a presença dos seguintes itens: habilidades acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Podendo aparecer em graus diferentes, mas sempre combinados. Os três anéis têm a mesma importância, a combinação dos três itens, em pelo menos uma área do conhecimento, possibilita o diagnóstico de altas habilidades.

Habilidades acima da média são identificadas quando há um alto nível de facilidade para realizar uma ou diversas atividades, em comparação aos demais. Envolvimento com a tarefa seria um grande interesse, foco, perseverança e dedicação a um trabalho. Criatividade caracteriza-se por pensamentos originais e flexíveis, além de curiosidade e facilidade para compreender detalhes e características. Segundo o autor, “[...] crianças superdotadas ou talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver um determinado conjunto de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano” (RENZULLI, 2004, p.12)

A PROBLEMÁTICA DE UMA CAPACIDADE ACIMA DA MÉDIA NÃO ATENDIDA

Quando um aluno com altas habilidades ou superdotação tem uma carência de estímulos e atendimento adequado, pode ocorrer, desânimo, frustração,

desinteresse, falta de atenção, inquietude e até desistências, evasão do ambiente escolar. Em condições inadequadas o indivíduo com grande

potencial poderá ter um talento desperdiçado, por falta de estímulos. Este necessita de um trabalho educacional diferenciado, em

que identificando e conhecendo suas necessidades traçam estratégias pedagógicas desafiadoras e enriquecedoras. Além disso, Asperi (2007) aponta que existem pais que negam ou não demonstram interesse em estimular o desenvolvimento do filho com capacidade acima da média. Já outros, depositam uma grande expectativa e pressionam seus filhos, muitas vezes, causando-lhes problemas emocionais, provenientes de tamanha exposição e pressão familiar. Sendo estas situações conseqüências da falta de informação e despreparo da própria comunidade escolar para lidar com a criança com

AHS (Altas Habilidades ou Superdotação) e sua família. As estatísticas apontam que 15 a 20% da população possuem capacidade acima da média em algum campo do saber. E comete um grande equívoco quem considera que um superdotado pode desenvolver sozinho suas habilidades. Apenas uma intervenção pedagógica eficiente garantirá a plenitude deste desenvolvimento. Sendo a identificação um item fundamental neste trabalho, há diversos instrumentos para esta avaliação. Os pesquisadores acreditam que deve-se utilizar diversos instrumentos para alcançar

um resultado integral. Virgolim (2007) propõe alguns: observação dos professores do aluno; testes de criatividade; depoimento dos familiares; nomeação por colegas do aluno; autonegação; avaliação das produções; listas de observação, como a Escala de características de Renzulli e a Lista de indicadores para observação do professor proposta por Guenther. Com a análise destes indicadores é possível detectar a presença de altas habilidades ou superdotação e a partir desta identificação realizar um trabalho coerente às necessidades deste grupo de alunos.

UM CURRÍCULO RICO

Há um programa de atendimento proposto por Renzulli (2014), que atende não apenas os estudantes com altas habilidades, mas a escola como um todo. São três objetivos principais: desenvolver o talento; oferecer diversas experiências de aprendizado rico; proporcionar

um acompanhamento avançado para aqueles com maiores habilidades. É um ganho para toda a escola, neste modelo de enriquecimento curricular, a prática pedagógica torna-se mais instigante e motivadora, partindo do interesse dos alunos. São propostas de

atividades: projetos; atividades de exploração; resolução de problemas da vida real; oficinas de invenções; concursos de ciências, letras e artes; aulas de música, interpretação e artes; colóquios com especialistas; estudos aprofundados sobre tema específico; programas extracurriculares.

■ Educar FCE

As modalidades de intervenção para alunos com altas habilidades ou superdotação são: agrupamento, flexibilização e aceleração, enriquecimento. Não sendo comum em nossa realidade, a prática Agrupamento, reúne estes alunos em escolas especiais, podendo ser total ou parcial, como em um contra turno.

Esta modalidade constitui a prática mais antiga e tradicional, Flexibilização e aceleração, constituem entrada precoce na escola, programa de estudos acelerados e flexíveis, avanço de series. Na modalidade Enriquecimento, acontecem adaptações e ampliações curriculares, diversificação, contextos

enriquecidos, atividades extracurriculares, programas de desenvolvimento pessoal e participação de mentores. Sendo esta o grande desafio, atender estes alunos com estas necessidades dentro das salas regulares e garantir a interação e o crescimento constante de um grupo heterogêneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um educando com AHS (Altas habilidades ou superdotação) necessita de um programa específico de ensino e de um currículo adaptado, tal qual um aluno com algum déficit de aprendizagem. Uma criança com uma capacidade acima da média, não pode ser ignorada e nivelada à média do grupo, há um potencial sendo desperdiçado, além de problemas comportamentais decorrentes da falta de conhecimento e tratamento adequado pela instituição de ensino. É urgente a necessidade de atualização e inovação do sistema educacional, para que esta parcela da população

não continue invisível aos olhos daqueles que compõe a educação e carentes de estímulos e atividades instigantes e enriquecedoras. Escola para todos é a proposta da legislação vigente, salas heterogêneas são uma grande oportunidade de troca e crescimento em grupo, quando há condições para este trabalho pedagógico, com recursos materiais, humanos e estruturais adequados. Há um ganho para todos, educandos são atendidos plenamente, famílias são orientadas para lidar de forma acolhedora e eficaz com seus filhos, educadores conseguem

realizar um trabalho de qualidade e a sociedade torna-se mais humana e igualitária. É um desafio dos novos tempos, a real inclusão de todos e de suas necessidades específicas, um currículo integrador e rico em propostas desafiadoras para o novo perfil de estudantes e uma heterogeneidade benéfica e saudável.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial. Brasília: MEC/SEESP. 1995
- GARDNER, H. Inteligências Múltiplas: A teoria na prática. Porto Alegre-RS: Artes Médias, 1994
- GUENTHER, Z.C. Capacidade e talento: Um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006
- GUENTHER, Z.C. Caminhos para desenvolver potencial e talento. Lavras: UFLA, 2011
- MARQUES, D M C Educação inclusiva, um enfoque sobre os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação. Apostila do curso de capacitação de professores, promovido pelo sindicato APROFEM. São Paulo, 2016
- PEREZ, S G B. Ser ou não ser, eis a questão: O processo de construção da identidade na pessoa com Altas Habilidades/Superdotação Adulta. Tese Doutorado em Educação Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do SUL, 2008
- RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Revista de educação, p. 75-131, Porto Alegre-RS, 2004
- RENZULLI, J S. Modelo de enriquecimento para toda a escola, um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. Revista Educação Especial. Santa Maria. 2014
- VIRGOLIM, A M R. Altas habilidades/ Superdotação, encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação Especial, 2007

A PRÁTICA DA INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: <https://i.ytimg.com/vi/4JqQNUzQVJY/maxresdefault.jpg>



JORGE DOS SANTOS ALMEIDA GONÇALVES

Professor de Educação Física do Ensino Fundamental II na prefeitura de São Paulo, na EMEF Senador Miltom Campos.

Este artigo tem por objetivo apresentar reflexões sobre a prática da inclusão do deficiente visual na educação infantil. A partir de observações na pré-escola que deve ser a mediadora entre a criança e a sociedade para que de fato ocorra essa inclusão, e para que mais tarde essa

criança não sofra nenhum tipo de discriminação e seja um sujeito ativo na sociedade e protagonista se sua própria história. Durante muitos anos o direito a igualdade de condições de acesso, permanência e acessibilidade foi negado ao referido público-alvo, visto que as suas

implicações na sociedade surtiram efeito onde refletem a luz da discriminação, da negação, dentre outros fatores significativos pertencentes ao processo de formação dos indivíduos envolvidos, família e poder público.

Palavras-chave: Deficiente visual; Inclusão; Sociedade; Educação infantil; Escola.

INTRODUÇÃO

Uma das inquietações que motivaram a pesquisa deste tema foi que muitas leis garantem a inclusão do deficiente visual na educação básica, mas na prática, percebe-se que as escolas nem sempre estão preparadas para inclusão ou, apenas fingem que a inclusão é um processo garantido por lei, esta polêmica está cada vez mais presente no interior das escolas em decorrência dos direitos conquistados e homologados em um razoável aparato legal, mas, a legislação, por si só, embora de relevância inquestionável, não garante a mudança de postura, a materialização de recursos e o compromisso efetivo com o exercício de cidadania e a educação de qualidade para todos. Atualmente é muito comum as escolas de educação básica receberem crianças com algum tipo de necessidade

educacional especial, mas infelizmente os professores não estão capacitados ou preparados para lidar com essas crianças, que têm seus direitos garantidos pela nova LDB/1996. A educação inclusiva baseia-se na concepção de que toda criança tem direito a uma educação regular e a uma aprendizagem com qualidade. Os direitos de igualdade de acesso e permanência são garantidos, e as escolas regulares devem receber as crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais. A inclusão não tem por meta somente a socialização das crianças, mas também a promoção do seu processo de aprendizagem e a participação nas atividades da escola. Segundo a Constituição Federal, em seu artigo 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” (BRASIL, 1988). Se a constituição assegura que a educação é um direito de todos, a pessoa com deficiência visual ou baixa visão está inclusa neste contexto. No entanto, o artigo 208, inciso III, enfatiza que “[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, deve ser oferecido, preferencialmente, na rede regular de ensino” (CF/88, art. 208, Inciso III) (BRASIL, 1988).

HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR

O desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil inicia-se no século 19, quando os serviços dedicados a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências norte-americanas e europeias, foram trazidos por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. Essas iniciativas não estavam integradas às políticas públicas de educação e foi preciso o passar de um século, aproximadamente, para que a educação especial passasse a ser uma das componentes de nosso sistema educacional. De fato, no início dos anos 60 é que essa modalidade de ensino foi instituída oficialmente, com a denominação de „educação dos excepcionais“.

Pode-se, pois, afirmar que a história da educação de pessoas com deficiência

no Brasil está dividida entre três grandes períodos:

- de 1854 a 1956 - marcado por iniciativas de caráter privado;
- de 1957 a 1993 - definido por ações oficiais de âmbito nacional;
- de 1993.... - caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

No primeiro período enfatizou-se o atendimento clínico especializado, mas incluindo a educação escolar e nesse tempo foram fundadas as instituições mais tradicionais de assistência às pessoas com deficiências mental, físicas e sensoriais que seguiram o exemplo e o pioneirismo do Instituto dos Meninos Cegos, fundado na cidade do Rio de Janeiro, em fins de 1854.

Entre a fundação desse Instituto e os dias de hoje, a história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo quase sempre modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e

por uma segmentação das deficiências, fato que contribui ainda mais para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência aconteçam em um mundo à parte.

A educação especial foi assumida pelo poder público em 1957 com a criação das „Campanhas“, que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências. Nesse mesmo ano, instituiu-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro - CESB, seguida da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, que até agora existe, no Rio de Janeiro/RJ. Outras Campanhas similares foram criadas posteriormente, para atender a outras deficiências.

Em 1972 foi constituído pelo Ministério de Educação e Cultura - MEC o Grupo-Tarefa de Educação Especial e juntamente com o especialista James Gallagher, que veio ao Brasil a convite desse Grupo,

foi apresentada a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira, tendo sido criado um órgão central para geri-la, sediado no próprio Ministério e denominado Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. Esse Centro, hoje, é a Secretaria de Educação Especial - SEESP, que manteve basicamente as mesmas competências e estrutura organizacional de seu antecessor, no MEC.

A condução das políticas brasileiras de educação especial estiveram por muito tempo nas mesmas mãos, ou seja, foram mantidas por um grupo que se envolveu a fundo com essa tarefa. Essas pessoas, entre outras, estavam ligadas a movimentos particulares e beneficentes de assistência aos deficientes que até hoje têm muito poder sobre a orientação das grandes linhas da educação especial. Na época do regime militar eram generais e coronéis que lideravam as instituições especializadas de maior porte e, atualmente, alguns deles

se elegeram deputados, após assumirem a coordenação geral de associações e continuam pressionando a opinião pública e o próprio governo na direção de suas conveniências.

Foram muitos os políticos, educadores, pais, personalidades brasileiras que se identificaram com a educação de pessoas com deficiência e que protagonizaram a história dessa modalidade de ensino. Todos tiveram papéis relevantes em todos os períodos desse caminhar e não podem ser ignorados, pois atuaram em quadros político-situacionais que de alguma forma afetaram a educação de pessoas com deficiência, seja avançando, ousando, transformando as propostas, seja retardando-as, impedindo a sua evolução para novos alvos educacionais.

Os pais de pessoas com deficiência estão entre os que compõem essa liderança e a maioria deles têm sido uma grande força, mais para manter, do que para mudar as concepções e condições de

atendimento clínico e escolar de seus filhos com deficiência. Não pode-se, pois, desconsiderar as iniciativas de caráter privado e beneficente lideradas pelos pais no atendimento clínico e escolar de pessoas com deficiência assim como na formação para o trabalho (protegido), apesar de suas intenções serem na maioria das vezes, respaldadas pela discriminação e pelo forte protecionismo. Aqui destaca-se um grupo, os pais de crianças com deficiência mental, que são os mais numerosos e que fundaram mais de 1000 APAE em todo o Brasil. A tendência do movimento de pais é ainda a de se organizarem em associações especializadas, gerenciadas por eles próprios, que buscam parcerias com a sociedade civil e o governo para atingir suas metas, sendo basicamente financiados pelos poderes públicos municipal, estadual e federal. Contrariamente a outros países, os pais brasileiros,

na sua maioria, ainda não se posicionaram em favor da inclusão escolar de seus filhos. Apesar de figurar essa preferência na nossa Constituição Federal, observa-se uma tendência dos pais se organizarem em associações especializadas para garantir o direito à educação de seus filhos com deficiência. Só muito recentemente, a partir da última década de 80 e início dos anos 90 as pessoas com deficiência, elas mesmas, têm se organizado,

participando de Comissões, de Coordenações, Fóruns e movimentos, visando assegurar, de alguma forma os direitos que conquistaram de serem reconhecidos e respeitados em suas necessidades básicas de convívio com as demais pessoas. Esses movimentos estão se infiltrando em todos os ambientes relacionados ao trabalho, transporte, arquitetura, urbanismo, segurança previdência social, acessibilidade em geral. As pessoas buscam afirmação

e querem ser ouvidos, como outras vozes das minorias, que precisam ser consideradas em uma sociedade democrática, como a que hoje vivemos neste país. Mas, infelizmente, apesar de estarem presentes e terem mostrado suas atuações em vários aspectos da vida social, os referidos movimentos não são ainda fortes no que diz respeito às prerrogativas educacionais, aos processos escolares, notadamente os inclusivos.

CONCEPÇÕES TEÓRICAS

A educação do deficiente visual no Brasil tem vivido ainda a concepção tradicional, como a da educação geral em nosso país. E não poderia ser diferente, pois o aluno deficiente visual está integrado no sistema comum de ensino, com a mesma proposta educacional, programa e conteúdos desenvolvidos pela escola, o que lhe garante a inclusão, mas não o aprendizado. Piaget (1985, p.154,) afirma que:

educar é adaptar o indivíduo ao meio social ambiental. Na concepção piagetiana, a inteligência consiste na capacidade de adaptação às novas situações. Isto se dá por dois processos complementares: pela assimilação, que consiste em conferir significações, e pela acomodação, que é a capacidade do sujeito de se acomodar ao objeto do conhecimento e assimilá-lo, isto é, internalizá-lo, torná-lo parte de si mesmo, esses

processos são responsáveis pela adaptação ao meio. De acordo com esta visão, a construção do conhecimento não é algo adquirido de fora para dentro, algo que podemos ensinar, ela tem origem no orgânico e na troca de bioquímica entre o organismo e o meio. Depende da integração das ações sensório-motoras, que, coordenadas, ativam, organizam e estruturam o sistema nervoso do organismo humano. Logo, a escola

moderna deve ser capaz de conciliar e utilizar, tanto as tendências próprias que a fase infantil apresenta, quanto à atividade espontânea que é inerente ao desenvolvimento mental para auxiliar as crianças a desenvolverem seu potencial, sem que se crie, com isso, um sistema de exclusão ou seleção. O currículo da escola moderna deve proporcionar, em igual escala, as condições para que todos se desenvolvam como cidadãos em potencial. Em primeiro lugar, cabe uma definição de deficiência, que é a referência a qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica ou fisiológica, podendo resultar numa limitação ou incapacidade no desempenho normal de uma determinada atividade que, dependendo da idade, sexo, fatores sócias e culturais, pode se constituir em uma deficiência. Depois, deve-se observar que a deficiência visual é o impedimento total ou a diminuição da capacidade

visual, decorrente de imperfeição no órgão ou no sistema visual. A organização mundial da Saúde – OMS recomenda que se faça uma diferenciação entre cegueira visão subnormal/ baixa visão. Cegueira é a ausência total de visão e a perda de projeção de luz, e é utilizado o método Braille como principal meio de comunicação escrita no processo ensino-aprendizagem. E a visão subnormal – VSN / baixa visão é a perda severa de visão, que não se pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico, nem como óculos convencional, nesse caso, o processo educativo se dá, principalmente, por meios visuais ainda que com a utilização de recursos específicos (SOARES, 2008). É o comprometimento parcial (de 40 a 60%) ou total da visão. Não são deficientes visuais pessoas com doenças como miopia, astigmatismo ou hipermetropia, que podem ser corrigidas com o uso de lentes ou em cirurgias.

Segundo critérios estabelecidos

pela Organização Mundial da Saúde (OMS) os diferentes graus de deficiência visual podem ser classificados em:

- Baixa visão (leve moderada ou profunda): compensada com o uso de lentes de aumento, lupas, telescópios, com o auxílio de bengalas e de treinamentos de orientação.

- Próximo à cegueira: quando a pessoa ainda é capaz de distinguir luz e sombra, mas já emprega o sistema braile para ler e escrever utiliza recursos de voz para acessar programas de computador, locomove-se com a bengala e precisa de treinamentos de orientação e de mobilidade.

- Cegueira: quando não existe qualquer percepção de luz. O sistema braile, a bengala e os treinamentos de orientação e de mobilidade, nesse caso, são fundamentais.

O diagnóstico de deficiência visual pode ser feito muito cedo, exceto nos casos de

doenças degenerativas como a catarata e o glaucoma, que evoluem com o passar dos anos.

A escola pode recomendar aos pais e responsáveis que busquem fazer o exame de acuidade visual das crianças sempre que notarem comportamentos relacionados a dificuldades de leituras, dores de cabeça ou vista cansada durante as aulas.

Compartilhe a organização dos objetos da sala de aula com o aluno, a fim de facilitar o acesso e a mobilidade. Mantenha carteiras, estantes e mochilas sempre na mesma ordem, comunique alterações previamente e sinalize os objetos para que sejam facilmente reconhecidos.

O aluno cego tem direito a usar materiais adaptados, como livros didáticos transcritos para o braile ou a reglete para escrever durante as aulas. Antecipe a adaptação dos textos junto dos educadores responsáveis pela sala de recursos, que deve contar com máquinas braile, impressora e equipamentos adaptados.

A alfabetização em braile das crianças com cegueira total ou graus severos de deficiência visual é simultânea ao processo de alfabetização das demais crianças na escola, mas com o suporte essencial do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Vale lembrar que, de acordo com o Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008, o Estado tem o dever de oferecer apoio técnico e financeiro para que o atendimento especializado esteja presente em toda a rede pública de ensino. Mas cabem ao gestor da escola e às Secretarias de Educação a administração e o requerimento dos recursos para essa finalidade.

Oferecer ambientes adaptados, com sinalização em braile, escadas com contrastes de cor nos degraus, corredores desobstruídos e piso tátil, é mais uma medida importante para a inclusão de deficientes visuais. O entorno da escola também deve ser acessível, com a instalação de sinais sonoros nos semáforos

e nas áreas de saída de veículos próximas da escola.

A ação do sujeito portador de deficiência visual e sua capacidade de construir conhecimento ficam muitas vezes prejudicadas, não apenas pela limitação do déficit visual em si, mas, principalmente, pela qualidade de troca com o meio. Já a interação social depende da forma como a criança é recebida, acolhida, observada, ouvida e compreendida em suas necessidades. Essa forma de relação e comunicação influencia o desenvolvimento psico-afetivo e determina a maneira como a criança vai interagir com as pessoas, com os objetos e com o meio em que está sendo inserida.

INTERAÇÃO

As crianças com deficiência visual necessitam, nos primeiros anos de vida, de pessoas com vontade de interagir e de se comunicar com elas. Os pais e educadores devem estar atentos às manifestações de intenção comunicativa ou a pequenos gestos, aos quais devem interpretar e a reagir responsabilmente mediante o toque e a confirmação verbal, pois a criança que estiver na creche estará aprendendo a falar, logo para se comunicar encontrará outros meios. Amaral (1995) alerta-nos para o mecanismo de negação que se concretizam pelas formas de atenuação, compensação e simulação. A compensação é encontrada com frequência na escola, em verbalização como: "Ele é tão inteligente que nem parece cego." ou "Ela anda tão bem como se não fosse cega.", essas são formas simuladas de negação. Os sentimentos de pena e piedade são frequentes em relação a pessoas com

deficiência visual, o que leva, muitas vezes, a atitude de superproteção tais como: protegê-las em casa ou na escola, ficando o tempo todo grudado nelas, não as deixando brincar com crianças videntes, deixando-as sentada para que não se machuquem, falar por elas ou solucionar seus problemas, esquecendo-se de que o papel da escola é auxiliar e dar condições para que elas se desenvolvam cognitivamente e fisicamente. Wallon (1989, p.13) mostra a importância da relação lúdica para constituição do sujeito, a construção da subjetividade e a identidade do ser. O brincar, as brincadeiras e os brinquedos são elementos fundamentais para organização psíquica e desenvolvimento cognitivo das crianças nos primeiros anos de vida. Para este autor, o cérebro se forma na ação continua mediante a atividade lúdica, de acordo com a solicitação do meio. O Referencial Curricular

de Educação Infantil 1998 constitui-se em um conjunto de referências e orientações didáticas, trazendo como eixo do trabalho pedagógico:

"o brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil e a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma".

Oliveira (1992, p. 44) afirma que:

"A representação corporal, gestual, exterior, construída através da utilização inteligente dos indícios, precede e alicerça a representação simbólica, imagética, interior. Do sinal ao indício, do indício ao símbolo. Da programação à ação espontânea e pessoal".

A formação do símbolo

alicerça-se na construção do real. Brincando, a criança representa suas vivências, evoca as experiências significativas, organiza e estrutura sua realidade externa e interna e toma consciência de si como ser atuante. O objetivo da integração pré-escolar do portador de deficiência visual é mais abrangente que proporcionar a oportunidade de socialização; é o de oportunizar experiências sensório-motoras integradas, noções de espaço-tempo pela vivência corporal, favorecer a construção do sistema de significação e representação simbólicas através de atividades funcionais e lúdicas e, principalmente, poder desenvolver autonomia e independência. Para o processo de integração pré-escolar uma condição básica é a criação de sala de recursos, com professor especializado na área da deficiência visual, equipamentos e materiais específicos para a educação destas crianças, o que não é uma prática comum em nosso país. Na impossibilidade, o

que devemos garantir é a presença de um professor integrador especializado, que acompanhe e oriente o processo de integração, desenvolvimento e aprendizagem, o que também não é uma prática regular, pois este papel, muitas vezes, é de incumbência dos estagiários. O sucesso da integração pré-escolar não depende apenas da existência do professor especializado ou de recursos e equipamentos disponíveis, mas, acima de tudo, da compreensão das possibilidades, das limitações, das necessidades além ter as mesmas regras e obedecer aos mesmos limites estabelecidos para seus colegas, onde deve ser respeitada como criança "não vidente", que tem seu modo particular de perceber, agir e elaborar a realidade.

As crianças com deficiência visual necessitam nos primeiros anos de vida, encontrar pessoas desejosas de interagir e se comunicar com ela. Os pais, educadores devem estar

atentos as manifestações de intenção comunicativa ou pequenos gestos aos quais devem interpretar e reagir responsabilmente mediante o toque e a confirmação (BRUNO, 1992, p.81)

De acordo com o construtivismo sócio-interacionista, a interação num grupo de crianças é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, considerando que o raciocínio, antes que ocorra como uma atividade interna é elaborada num grupo de crianças, como uma discussão que tem por objetivo checar as bases do pensamento, a partir do ponto de vista de cada um. A possibilidade de a criança usar a capacidade de pensar logicamente em nível pré-operacional e depois, mais tarde, em nível operacional e abstrato, depende, principalmente, da autonomia social, intelectual e moral. A criança poderá tornar-se mais participante e criativa, se for estimulada a trocar pontos de vista, a expressar e refletir

suas próprias experiências, sem medo de errar. Isso será possível se a criança encontrar um professor disposto a compreendê-la, disposto a perceber o que está sentindo ou pensando, para poder ajudá-la a recriar a realidade, construindo uma autoimagem positiva. Temos que já é conhecido de fato que a brincadeira é a vida da criança e a forma mais prazerosa para ela conhecer o ambiente, movimentar-se, ser independente, é onde a criança desenvolve o físico, a mente, a autoestima e a afetividade. A criança, quando brinca, entra em contato com diferentes formas, texturas, tamanhos e sons, conhece

tudo que existe no ambiente e, quando as brincadeiras são acompanhados por professores, colegas de escola, ela socializa e amplia seu conhecimento. A construção da linguagem não é apenas determinada pela maturação biológica do ser humano, ela é influenciada pela vivência e experiência sociocultural do sujeito. É mediada pela qualidade das relações e interações com o meio. Piaget (1985) define a linguagem como pensamento em ação, isto é, a construção do sistema de significação depende da possibilidade que a criança tem de interagir com pessoas e objetos, de agir, de perceber e de coordenar suas ações no tempo-espaço e de

compreender a causalidade e, principalmente, da qualidade da interação e solicitação do meio. A linguagem depende da função semiótica que é a capacidade de distinguir o significado do significante, que a criança adquire por volta dos dois anos. São as experiências significativas, contextualizadas, vividas e internalizadas pela criança que formam a imagem mental. A linguagem surge quando a criança, representa por imagem aquilo que vivenciou, organizou e estruturou no período sensório-motor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Criança com deficiência visual necessita de pessoas disponíveis em casa e na escola para, inicialmente, dar sentido a suas percepções e ações. Piaget considera que o discurso da criança se inicia imitando as ações, para depois revelar as organizações

dos eventos, dos objetos e das pessoas em relação espaço- temporais e causais. A maneira como cada um vê a si próprio depende, também, do modo como é visto pelos outros. O modo como os traços particulares de cada criança são recebidos

pelo professor, e pelo grupo em que se insere, tem um grande impacto na formação de sua personalidade e de sua autoestima, já que sua identidade está em construção. Um exemplo particular é o caso das crianças deficientes visuais, quando o grupo aceita

sua diferença, está aceitando-a também em sua semelhança, pois, embora com recursos diferenciados, possui, como qualquer criança, competências próprias para interagir com o meio. Vale destacar que, nesse caso, atitude de aceitação é positiva para todas as crianças, pois muito estarão aprendendo sobre diferença e a diversidade que constituem o ser humano e a sociedade. Portanto, a inclusão do deficiente visual na educação infantil é algo possível, na medida em que a escola, como um todo e o professor estejam dispostos a fazerem um bom trabalho, juntamente com a família e com os outros alunos da escola, para que essa criança não se sinta discriminada ou rejeitada no novo ambiente no qual irá frequentar. Da forma como a inclusão vem sendo tratada, as leis, na realidade, acabam mascarando um sério problema social, que é a falta de capacitação dos professores e a falta de adaptação de escolas para atendimento as crianças.

A assessora técnica da Secretaria de Educação Especial do Mec. (Seesp/Mec), Marlene Gotti, acredita que os professores também devem ter a iniciativa para procurarem cursos de formação na área. “A escola que não tem um professor preparado deve começar a se preparar”. A partir do momento em que se tem um aluno com necessidades especiais, todo bom professor, começa a estudar a melhor forma de atingir os objetivos com este estudante.

Para Gotti (1998), inclusão escolar significa um novo marco conceitual e ideológico, o qual precisa envolver políticas, serviços sociais e comunidade. Implica considerar, aceitar e reconhecer a diversidade na vida e na sociedade, isto é, identificar que cada indivíduo é único, com suas necessidades, desejos e peculiaridades próprias. A educação inclusiva, principalmente do deficiente visual na educação infantil, é algo que vem se efetivando, mesmo que a duras penas,

buscando superar toda uma história de isolamento, discriminação e preconceito. Tem provocado muitos questionamentos, principalmente quando se pensa na escola regular e sua infraestrutura física e particularmente de recursos humanos, que muitas vezes, são precários. Longo é o caminho para se atingir o significado da palavra inclusão na prática no Brasil, mas se tanto escola, como educadores se empenharem, este processo se tornará realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição [da] Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil, Brasília, 20 dez 1996. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l9394_96.htm> Acesso em: 28 de junho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>> Acesso em: 28 de junho de 2017.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual. 4. ed. Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. O Desenvolvimento Integral do Portador de Deficiência Visual: da intervenção precoce a interação escolar. São Paulo: Edições Loyola 1993.

OLIVEIRA, Vera Barros de. O Símbolo e o Brinquedo: a representação da vida. São Paulo, Editora Vozes, ano 1992.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Founense Universitária, 1985. SENAI/PR. Título do material consultado no site. Disponível em: <<http://www.pr.senai.br/portaleducacional/News2201content14811.shtml>> Acesso em 28 de junho de 2017.

SOARES, Rosiniede de Andrade. Educação Inclusiva: Módulo Deficiência Visual. São Bernardo do Campo: Faculdade Anchieta, 2008.

Educar FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS